Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9270459
Centre d'intérêt : 400

Lépine, Huguette.

L'école et les familles d'aujourd'hui : guide d'animation / [conception et rédaction, Huguette Lépine ; Ministère de l'éducation, Direction de la coordination des réseaux]. -- [Québec] : Le Ministère, 1991.
101, 34 p. ; 28 cm + cassette vidéo (20 min 45 s : son., coul.).

Code : 9192-0690, 51-5338.

ISBN 2-550-15906-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la coordination des réseaux

Descripteur(s) : Famille • Education familiale • Activité d'apprentissage • Activité d'éveil • Rôle des parents • Rôle de l'école • Guide • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Formation personnelle et sociale

Le présent guide d'animation accompagne le vidéo ««L'école et les familles d'aujourd'hui»». Il est divisé en deux parties. La première présente d'abord le vidéo, son historique, sa structure, les thèmes abordés et les questions soulevées. La deuxième partie est consacrée aux activités d'exploitation du vidéo et de son thème. Elles sont au nombre de quinze et vont de la discussion au questionnaire en passant par le collage, la revue de presse et le déjeuner-causerie. En annexe, on retrouve le texte intégral du vidéo. Celui-ci rappelle tout d'abord la transformation radicale qu'a subie la famille au cours des dernières décennies. Il s'interroge ensuite sur ce que devrait faire l'école pour s'adapter aux nouveaux besoins des familles. Il a été conçu pour servir d'élément déclencheur à des colloques traitant de la politique familiale et de l'école au Québec.

Type de document :

L'ÉCOLE ET LES FAMILLES D'AUJOURD'HUI

GUIDE D'ANIMATION

Vidéocassette de 20 min. 45 sec.

Québec

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

9290459

L'ÉCOLE ET LES FAMILLES D'AUJOURD'HUI

GUIDE D'ANIMATION

Vidéocassette de 20 min. 45 sec.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-0690

ISBN : 2-550-15906-3

Dépôt légal — quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

GUIDE D'ANIMATION

CONCEPTION ET RÉDACTION

Huguette Lépine
Consultante en formation

PRODUCTION

Ministère de l'Éducation
Direction de la coordination des réseaux

RESPONSABLE DU PROJET

Jacquie Poissant

COLLABORATION

Sylvie Doire
Nicole Marcotte
Céline Michaud

RÉALISATION MATÉRIELLE

Traitement de texte CO-RÉ-GRAPH

Avril 1991

TABLE DES MATIÈRES

À QUI S'ADRESSE LE PRÉSENT GUIDE? 5

QUE TROUVE-T-ON DANS CE GUIDE? 6

PREMIÈRE PARTIE LA VIDÉO

A. L'historique de la vidéo 9
B. Le déroulement de la vidéo et sa structure 13
C. Les thèmes abordés 14
D. Les principales questions soulevées 15

DEUXIÈME PARTIE LES ACTIVITÉS

A. L'organisation des activités 19
B. L'animation des activités 23
C. Les activités de sensibilisation
- S_1 Qu'est-ce que vous en dites? 39
- S_2 Pareil, pas pareil 41
- S_3 L'école pour moi c'est 43
- S_4 Je pense ... donc vous êtes? Pas sûr! 45
- S_5 Ventre affamé n'a point d'oreilles. Alors pourquoi pas un déjeuner-causerie? 51

D. Les activités d'information
- I_1 - Y a plus d'enfants! - En êtes-vous bien sûr? 55
- I_2 Pareil, pas pareil, prise 2 70
- I_3 Une journée dans la vie de 83
- I_4 Vous faites quoi dans la vie? 85
- I_5 Bonjour, votre commande 87

E. Les activités de recherche de solutions
- R_1 Un tiens vaut mieux que deux ou trois tu l'auras? 91
- R_2 Parlons de nos bons coups 93
- R_3 Faisons comme si 95
- R_4 C'est magique! 97
- R_5 Il était une fois un colloque 98

ANNEXE

Dans le présent guide la forme masculine désigne aussi bien les femmes que les hommes. Nous y avons recours dans le seul but d'alléger le texte.

À QUI S'ADRESSE LE PRÉSENT GUIDE?

Le présent guide d'animation accompagne la vidéo ***L'école et les familles d'aujourd'hui***. Il s'adresse à vous si vous êtes à la recherche d'un catalyseur, d'un support, d'une démarche à suivre ou tout simplement d'une idée pour animer une activité portant sur l'école et les familles d'aujourd'hui, que vous soyez:

Animateur

- du programme du MEQ à l'intention des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents;
- du programme Parents d'aujourd'hui du MEQ;
- d'une activité d'éducation populaire organisée par un organisme d'éducation populaire autonome ou par une commission scolaire et destinée à des parents ou à des adultes;
- d'une activité organisée par un CLSC ou une municipalité et destinée à des parents ou à des personnes intervenant auprès de parents ou de jeunes;

Enseignant

- de formation personnelle et sociale au primaire et au secondaire, particulièrement pour les volets Vie en société et Relations interpersonnelles ;

Administrateur, professionnel ou enseignant responsable d'une activité ou participant à cette activité

- au cours d'une journée pédagogique ou de perfectionnement;
- à l'intérieur d'une démarche de changement visant l'adaptation de l'école aux nouveaux besoins des élèves et des parents;

Responsable de la formation ou du perfectionnement des maîtres et des PNE

- au moment de la préparation aux stages dans les écoles des futurs enseignants ou PNE;
- à l'occasion de séminaires de perfectionnement.

QUE TROUVE-T-ON DANS CE GUIDE?

Le guide d'animation, divisé en deux parties, présente d'abord la vidéo, son historique, sa structure, les thèmes abordés et les questions soulevées. Afin de vous faciliter la tâche, nous vous fournissons en annexe le texte intégral de la vidéo. De cette façon, vous pourrez prendre connaissance de la vidéo avant de la visionner, vous y référer facilement sans avoir recours à la bande, en étudier le texte, fixer des points de repère pour un visionnement ultérieur ou encore en reproduire des parties pour une activité.

La deuxième partie du guide est consacrée aux activités d'exploitation de la vidéo certes mais, de façon ultime, de son thème ***L'école et les familles d'aujourd'hui***. Il s'agira tantôt d'activités inédites, tantôt d'adaptations ou d'emprunts à des productions du MEQ ayant la vidéo ***L'école et les familles d'aujourd'hui*** comme point de départ ou d'arrivée. Les activités, au nombre de quinze, vont de la discussion au questionnaire en passant par le collage, la revue de presse et le déjeuner-causerie. Ces activités vous sont présentées à titre de suggestions. Bien qu'elles puissent être utilisées telles quelles, nous vous encourageons à les adapter, à les modifier ou même à les remplacer par d'autres activités qui, le cas échéant, conviendraient davantage au but que vous poursuivez, au groupe visé ou aux conditions de réalisation.

PREMIÈRE PARTIE: LA VIDÉO

A. L'HISTORIQUE DE LA VIDÉO
ou des colloques régionaux à aujourd'hui

En 1989, dans son plan d'action en matière de politique familiale, le gouvernement du Québec reconnaissait

- que des changements fondamentaux étaient survenus au sein de l'institution familiale (chute importante du nombre de naissances, présence accrue des femmes sur le marché du travail, hausse du nombre de familles monoparentales, instabilité d'une famille qui n'est plus uniquement fondée sur le mariage);

- que ces changements n'étaient pas sans conséquences sur la définition et l'administration des programmes gouvernementaux destinés aux familles.

Dans le chapitre V sur les familles et l'école, le gouvernement soulignait:

- que la famille était la première responsable de l'éducation et de la socialisation des enfants bien que cette responsabilité soit partagée avec d'autres adultes, particulièrement avec les responsables des garderies et ceux du réseau scolaire;

- qu'à l'instar des autres programmes gouvernementaux le système scolaire devait poursuivre son adaptation aux réalités sociales et familiales d'aujourd'hui;

- et que dans le contexte actuel où les familles attendaient beaucoup d'une collaboration des éducateurs et éducatrices pour préparer leurs enfants à la vie et pour faciliter leur adaptation à la complexité croissante de l'organisation sociale, un objectif s'imposait:

> «sensibiliser les administrateurs et les différents intervenants de l'école aux besoins des familles actuelles car malgré une collaboration généralement jugée satisfaisante, il y a encore place à l'amélioration. Une meilleure connaissance mutuelle du personnel scolaire et des parents et une prise de conscience de la proximité de leurs préoccupations seraient susceptibles de favoriser une augmentation de la qualité des interventions éducatives. La tenue de colloques dans chaque région du Québec permettra aux différents partenaires de se rapprocher, de s'informer mutuellement puis de retenir les moyens qui adapteront progressivement le système aux responsabilités des parents. Le Gouvernement va donc, en collaboration avec les commissions scolaires et les comités de parents:
>
> > tenir, dans chaque région scolaire du Québec, un colloque sur les relations école-famille, sur la valorisation des compétences parentales, sur les besoins d'information et de formation et sur les adaptations possibles du système d'éducation aux nouvelles réalités familiales[1].»

---

1. Familles en tête, Plan d'action en matière de politique familiale 1989-1991, gouvernement du Québec, Secrétariat à la famille, 3e trimestre 1989, ISBN 2-550-19914-6, page 36.

Pour lancer la discussion au moment des colloques et stimuler les échanges d'opinions et la participation aux ateliers, la Direction de la coordination des réseaux du ministère de l'Éducation a fait produire une vidéo intitulée *L'école et les familles d'aujourd'hui*. En une vingtaine de minutes cette vidéo rappelle la diversité des familles et présente de l'information, des réflexions et des mises en situation relatives à quatre groupes de problèmes auxquels famille et école font face:

- des attentes individuelles opposées à des services collectifs;
- la reconnaissance de la compétence parentale;
- l'exercice des responsabilités parentales en éducation;
- la détermination des responsabilités parentales en éducation.

Ainsi qu'il avait été convenu, les colloques régionaux ont commencé au cours de l'année suivant le dépôt du plan d'action et ils se sont terminés à la fin de 1991. Les actes des colloques régionaux peuvent d'ailleurs être obtenus auprès de la Direction de la coordination des réseaux (DCR) du ministère de l'Éducation du Québec ou de votre direction régionale du MEQ. Or, au-delà des colloques, les objectifs poursuivis demeurent le rapprochement et l'information mutuelle des partenaires, la recherche de solutions adaptées. Encourager et stimuler des démarches en ce sens apparaît donc souhaitable et pertinent. C'est dans cet esprit que la DCR a décidé d'élargir le cadre d'utilisation de la vidéo, de l'enrichir d'un guide

d'animation et de la mettre à la disposition de tous ceux et celles qui désirent amorcer ou poursuivre de telles démarches.

Les activités présentées dans le guide visent d'ailleurs la sensibilisation des participants, leur information ou la recherche de solutions, reprenant ainsi les objectifs des colloques régionaux qui constituent trois étapes importantes d'un processus de changement.

B. LE DÉROULEMENT DE LA VIDÉO ET SA STRUCTURE

La vidéo ***L'école et les familles d'aujourd'hui*** s'ouvre sur une émission d'affaires publiques intitulée «Point-virgule», diffusée à la télévision à l'heure du souper. Chaque semaine, «Point-virgule» présente un dossier spécial. Celui de la semaine en cours porte sur l'école et la famille et a été préparé en prévision d'un colloque régional qui doit se tenir bientôt dans la région.

Le dossier est présenté à la manière d'une émission d'information: l'animatrice en studio introduit le sujet, puis intervient entre les séquences du reportage pour ajouter un complément d'information ou faire ressortir des questions auxquelles tentent de répondre les séquences suivantes.

Quant au reportage, on utilise des films d'archives pour présenter les réalités passées et des témoignages pour celles du présent. Le texte qui encadre images et témoignages est lu par un commentateur. On aura parfois recours à des tableaux statistiques infographiques pour présenter des données quantitatives comme l'évolution du taux de fécondité ou du nombre de familles monoparentales.

La particularité de la vidéo est qu'elle nous invite à suivre l'émission d'affaires publiques en nous promenant à travers trois familles fictives. Celles-ci vivront des situations plausibles qui illustreront le propos du reportage et qui alimenteront la réflexion. C'est d'ailleurs par le téléviseur de la première famille que nous est donné de voir la première image de l'émission «Point-virgule».

C. LES THÈMES ABORDÉS SELON LE SUPPORT UTILISÉ DANS LA VIDÉO

	COMMENTAIRE	FILM	DRAMATIQUE	TÉMOIGNAGES	TABLEAUX
LA FAMILLE D'HIER	x	x			
- nombreuse	x	x			
- stable	x				
- modèle unique	x	x			
- rurale	x	x			
- milieu de socialisation	x				
LA FAMILLE D'AUJOURD'HUI	x		x	x	
- peu nombreuse					x
- mouvante	x				
- modèles divers				x	x
- urbaine			x		
- interactions réduites	x		x	x	
LES RÔLES PARENTAUX					
- présence des femmes sur le marché du travail	x		x		
- partage des tâches ménagères			x		
L'ÉCOLE D'HIER					
- adaptée à une société rurale	x	x			
- horaire complémentaire à la présence de la mère à la maison	x	x			
L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI	x			x	
· de nouveaux services				x	
- psychologue				x	
- mesures et classes d'accueil				x	
- activités sur les rôles parentaux				x	
- comités d'école et de parents				x	
- service de garde				x	
· le rapprochement école-parents	x		x	x	

D. LES PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES DANS LA VIDÉO

1. Étant donné tous les changements que subit la famille québécoise, est-il nécessaire de redéfinir le rôle de l'école?

   L'école doit-elle modifier les services pour répondre aux nouveaux besoins de notre société?

   Sur quels aspects doit-elle agir?

2. Qui des parents ou de l'école a la responsabilité de l'éducation d'un enfant?

   Qui doit assumer la responsabilité de l'éducation des enfants? La collectivité ou les parents en tant qu'individus?

3. L'école fait-elle sa part pour se rapprocher des parents?
   Quelle compétence leur reconnaît-elle?

4. Comment l'école et la famille peuvent-elles résoudre un nombre croissant de problèmes avec une famille en constante mutation et une école peu préparée à de pareils bouleversements?

Le texte intégral de la vidéo vous est fourni en annexe.

DEUXIÈME PARTIE: LES ACTIVITÉS

A. L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS

Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, les activités d'exploitation que nous vous proposons visent soit un objectif de sensibilisation ou d'information mutuelle des parents, des administrateurs et des agents d'éducation de l'école, soit un objectif de recherche de solutions pour adapter progressivement le système scolaire aux responsabilités parentales et favoriser une augmentation de la qualité des interventions éducatives. Ces objectifs sont ceux que poursuivait le gouvernement en matière d'éducation, entre autres par la tenue des colloques régionaux. Ces objectifs constituent aussi trois étapes importantes d'un processus de changement. Or, lorsqu'on parle d'adapter le système scolaire aux nouvelles réalités, c'est de changement qu'il est question.

À notre avis, cette organisation permettra de répondre avec souplesse à plus d'un groupe, puisque les activités ne sont pas basées sur des caractéristiques telles que le statut, l'âge, etc., mais bien sur le niveau d'avancement des personnes par rapport à une question donnée. Ainsi, dans un même milieu ou dans une même école, tous peuvent être informés sur les besoins des parents et des jeunes et sensibilisés à cette question, mais ne pas savoir comment y répondre. Dans ce cas, une activité visant la recherche de solutions apparaît tout indiquée. Par contre, dans un autre milieu ou école, parents, jeunes, agents d'éducation et administrateurs peuvent se retrouver tous à des niveaux différents, si bien qu'on aura par exemple une activité de sensibilisation pour les jeunes ou les parents suivie plus tard d'une activité de recherche de solutions.

Enfin, le niveau où se retrouvent les différents groupes (parents, administrateurs, jeunes ou agents d'éducation) peut aussi varier selon le sujet. Ainsi toutes les combinaisons sont bonnes, dans l'ordre comme dans le désordre, et on peut jouer plus d'une fois, c'est-à-dire utiliser les activités à différents moments. Par exemple, on pourrait poursuivre en recourant à une activité de recherche de solutions pour un thème abordé quelques semaines plus tôt dans une activité de sensibilisation

L'important c'est que l'activité soit adaptée au groupe visé, à l'objectif poursuivi et aux conditions de réalisation. C'est pourquoi non seulement vous n'êtes pas tenus d'utiliser les activités telles quelles mais nous vous encourageons à les enrichir, à les modifier ou même à les remplacer par d'autres répondant mieux à la situation.

Dans le cas où vous ou les participants aux activités désiriez aller plus loin dans votre démarche, nous vous fournissons à la fin des activités des références de documents ou de programmes produits par le MEQ ou des agents d'éducation et qui portent sur l'école ou les familles. De plus, la vidéo ou une des activités suivantes pourraient être utilisées à l'intérieur des programmes suivants.

Parents d'aujourd'hui

Module 5 Les différentes approches éducatives

Programme à l'intention des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents

Module 3 Apprendre à organiser le travail au début de l'année

Module 8 Favoriser une meilleure communication avec la direction

Module 9 Favoriser une meilleure collaboration avec les enseignants et les PNE

Module 10 Favoriser une meilleure communication avec l'ensemble des parents

Module 11 Se découvrir comme éducateur

Module 12 Se reconnaître comme agent éducatif de l'école

Module 13 Préciser et mettre en relation les rôles des divers participants à la vie de l'école

Module 15 Le projet éducatif

Programme d'études, primaire, Formation personnelle et sociale

Volet Éducation à la vie en société

1er cycle

objectif terminal 6: Définir la place qu'il occupe dans la famille

objectif terminal 7: Définir la place qu'il occupe dans son école

2e cycle

objectif terminal 6: Participer à l'établissement et à l'application des règles familiales

Programme d'études, secondaire, Formation personnelle et sociale

Volet Éducation à la vie en société

1er cycle

objectif terminal 8: Connaître les principaux services offerts à la collectivité

objectif terminal 16: Évaluer de façon critique sa vie à l'école

Volet Éducation aux relations interpersonnelles

2e cycle

objectif terminal 10: Brosser un tableau sommaire de ses relations à l'intérieur d'une famille éventuelle

B. L'ANIMATION DES ACTIVITÉS

Il existe sûrement autant de façons d'animer qu'il existe d'animateurs et de groupes. Selon nous, les meilleures respectent les principes et les conditions généralement acceptés en andragogie, peu importe le groupe et l'âge de ses membres.

La souplesse et l'organisation des activités, les types d'objectifs qu'elles proposent, le contenu et le déroulement présentés à titre de suggestions sont autant d'éléments destinés à faciliter et à encourager le respect de ces principes et de ces conditions.

Pour présenter ou rappeler ces principes et conditions, nous reproduisons ici un texte de Pine et Horne qui s'acquitte de cette tâche avec simplicité et clarté.

Principes et conditions d'apprentissage chez les adultes, G.J. Pine et P.J. Horne, tiré de la revue Adult Leadership, oct. 1969, et adapté par le Service des manuels.

Définitions préalables

Voici quelques définitions essentielles à la compréhension de ce qui va suivre.

Animation: éducation populaire qui a pour but d'aider les gens à s'aider eux-mêmes, qu'il soit question d'apprentissage ou de problèmes à résoudre.

Apprentissage: modification du comportement qui s'opère dans un sens positif. Se dit de l'acquisition des connaissances nécessaires à la solution de problèmes concrets d'ordre économique, social, politique et personnel auxquels se heurtent les individus, les groupes et les communautés dans leur vie courante.

Comportement: attitudes, idées, valeurs, habiletés, centres d'intérêt.

Sens positif: le comportement est modifié dans un sens positif lorsqu'il entraîne une valorisation de l'individu, de ses concitoyens et de la communauté en général.

But de l'apprentissage: rendre les individus, les groupes et les communautés plus actifs, plus efficaces et plus productifs pour le plus grand bien de la société.

1. PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE

1er principe

L'apprentissage est une expérience qui se passe à l'intérieur de l'élève et qui reçoit de lui son impulsion. L'assimilation des connaissances dépend en premier lieu de l'élève, non du professeur (ou du leader). Les changements qui s'opèrent dans la perception et le comportement de l'individu sont bien davantage le fruit de sa façon de comprendre et de percevoir que le résultat des forces qui s'exercent sur lui. Ce n'est pas seulement ce que le professeur fait, dit ou fournit à l'élève qui lui vaut quelque chose. C'est bien plus ce qui se passe dans le monde personnel de ce dernier qui est significatif.

Il y a communication et assimilation de connaissances lorsque l'enseignement est perçu comme un moyen d'aider les gens à découvrir ce que ces connaissances signifient pour eux, personnellement.

On perd son temps à essayer de communiquer directement à quelqu'un une connaissance d'une certaine importance. Si on conçoit l'enseignement comme une façon de communiquer directement à quelqu'un une expérience ou quelques bribes de connaissances, il est clair qu'on ne réussira pas à lui inculquer grand-chose ou que l'information qu'il retiendra lui sera de peu d'utilité. Les gens n'apprennent que ce qu'ils veulent apprendre, ils ne voient que ce qu'ils veulent voir et ils n'entendent que ce qu'ils veulent entendre. Apprendre n'est pas une opération qui peut être imposée. Imposer des idées à quelqu'un, c'est le dresser. **Créer une atmosphère où les gens sont libres d'explorer les idées par des dialogues et des échanges, c'est les former**. L'élève n'apprend pas grand-chose à moins de se sentir personnellement engagé et concerné. Si l'individu ne se sent pas concerné par ce qu'on lui enseigne, il fermera son esprit à toute connaissance. Les gens oublient la plus grande partie de ce qu'on leur apprend et ne retiennent que ce qui leur sert dans leur travail ou ce qui les intéresse personnellement.

Ex.: apprendre pour passer un examen;

apprendre pour être plus efficace dans son travail.

2e principe

Apprendre, c'est découvrir le sens et la pertinence de certaines idées pour soi-même. Il est plus facile à quelqu'un d'assimiler et de se servir des idées qui ont quelque rapport avec ses besoins et ses problèmes. L'apprentissage requiert l'exploration des idées dans leur relation avec l'individu et son milieu de façon que les gens soient en

mesure de déterminer quels sont leurs besoins, quels buts ils veulent atteindre, quels sujets ils veulent discuter et quel contenu ils veulent connaître. Même s'il est nécessaire de lui fixer un certain cadre, c'est à l'élève de décider ce qui est pertinent ou important pour lui et c'est lui qui doit le découvrir.

3e principe

L'apprentissage (modification du comportement) est le fruit de l'expérience. On devient responsable lorsqu'on a vraiment assumé des responsabilités; on devient autonome lorsqu'on a expérimenté ce que c'est que d'être indépendant; on devient sûr de soi lorsqu'on a réussi quelque chose; on commence à se sentir important lorsqu'on est important pour quelqu'un; on se sent aimé lorsque quelqu'un nous aime. Les gens ne changent pas leur façon d'agir simplement parce qu'on leur a dit de le faire ou comment le faire. Informer n'est pas suffisant pour faire apprendre. En effet, on ne devient pas responsable et indépendant parce que quelqu'un nous a dit de l'être, mais parce qu'on a fait l'expérience de la responsabilité et de l'indépendance.

4e principe

L'apprentissage est une oeuvre de collaboration. Le travail en groupe encourage l'apprentissage («deux têtes valent mieux qu'une», dit le proverbe). Il est agréable d'agir seul; mais il est également agréable de travailler avec d'autres. L'interaction qui se produit dans une équipe stimule la curiosité, l'intelligence; elle décuple la capacité. Dans une telle atmosphère, les participants apprennent à préciser des objectifs, à planifier, à s'influencer mutuellement et à régler les problèmes en collectif; de plus, ils acquièrent un sens aigu de leur identité propre. Ils s'aperçoivent

qu'ils ont une importance, qu'ils ont quelque chose à donner et à apprendre. Analyser un problème en groupe semble pousser les gens à inventer des solutions ingénieuses et stimuler leur énergie créatrice.

5e principe

L'apprentissage est un phénomène progressif. Un changement d'attitude exige «patience et longueur de temps». C'est pourquoi l'apprentissage n'est pas une opération révolutionnaire. S'il faut à tout prix que le changement se fasse rapidement, on peut recourir à des méthodes plus directives et imposer le changement. Mais il est douteux que le résultat soit durable et profitable. Tous les principes et les conditions énoncés dans le présent article supposent que l'apprentissage est une opération progressive. Il ne peut en être autrement lorsqu'on utilise des techniques qui reposent sur la communication, la confrontation, l'acceptation, le respect, le droit de se tromper, la découverte de soi, la collaboration, l'ambiguïté, l'évaluation collective, l'engagement personnel, la liberté d'opinion et d'expression et la confiance en soi.

6e principe

L'apprentissage est parfois une opération douloureuse. Changer d'attitude veut souvent dire abandonner des croyances, des idées et des échelles de valeurs de tout repos. Il n'est pas facile de laisser tomber ses habitudes pour en adopter de nouvelles. Et il est souvent franchement désagréable de se livrer ouvertement, de laisser disséquer ses idées par un groupe et d'affronter carrément d'autres personnes. Mais ces «épreuves» sont souvent nécessaires pour progresser, et l'inconfort est bientôt suivi d'un sentiment de plaisir et de contentement lorsqu'on prend conscience des idées nouvelles qui ont germé ou de la modification qui s'est opérée en soi.

7e principe

L'apprentissage doit tirer parti des immenses ressources que l'homme recèle. Nous accordons tellement d'importance aujourd'hui aux moyens matériels d'éducation, aux livres, aux éducateurs, que nous oublions peut-être la plus grande richesse dont dispose l'homme pour apprendre: lui-même. Chaque individu possède un bagage d'expériences, d'idées et de sentiments où il peut puiser pour trouver des solutions et acquérir des connaissances. Trop souvent, cette richesse est pratiquement inexploitée. Lorsque les gens découvrent les ressources qui sont en eux, apprennent à s'en servir et à les partager avec les autres, ils sont dans un état optimal pour apprendre.

8e principe

Apprendre est un processus aussi émotionnel qu'intellectuel. L'apprentissage fait appel à tout l'être. L'homme n'est pas seulement «un roseau pensant»; il est aussi un être qui sent. Et lorsque ses pensées et ses sentiments sont en harmonie, l'assimilation des connaissances est à son maximum. Pour disposer les gens à apprendre, il faut s'occuper d'eux avant de se préoccuper du but. Car, quel que soit ce but, on ne pourra l'atteindre vraiment s'il y a trop d'obstacles. Si, par exemple, on vise à délimiter une tâche et à l'exécuter, on ne pourra réussir complètement si les membres du groupe se disputent et sont divisés entre eux. Si c'est une discussion franche et honnête qu'on veut avoir sur des sujets et des problèmes d'intérêt courant, on n'y parviendra pas si les intéressés ont peur de parler ouvertement. Avant «de parler affaires», il faut faire tomber les barrières qui s'opposent à la communication. On peut alléguer que malgré ces barrières, il reste au groupe suffisamment de capacité intellectuelle pour que l'apprentissage se fasse. Il n'en reste pas moins que des conditions idéales d'acquisition et d'assimilation de l'information exigent que les problèmes des intéressés soient d'abord réglés.

9e principe

Chacun a une façon personnelle de régler les problèmes et d'apprendre. Cette façon peut être extrêmement efficace; elle peut l'être moins ou même pas du tout. Il faut aider les gens à prendre conscience de leur façon habituelle de régler les problèmes et d'apprendre afin qu'ils puissent l'améliorer. Pour cela, il faut qu'ils réfléchissent sur leurs manières de faire et qu'ils les comparent à celles des autres. Cette confrontation leur ouvrira les yeux sur les raffinements et les correctifs à apporter pour une plus grande efficacité.

2. CONDITIONS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE

1re condition

L'apprentissage est plus facile dans une ambiance qui favorise la participation. L'apprentissage se fait mieux lorsque la présence du maître (ou du leader) se fait discrète et qu'on fait davantage confiance à la capacité du groupe de trouver des solutions qui le satisfassent. Il est bon de prêter l'oreille au groupe et de le laisser se servir lui-même des ressources du professeur (ou du leader) et de ses membres; il est bon de le laisser «essayer» ses idées et de les passer au crible du jugement collectif. La recherche des idées nouvelles et des solutions sera ainsi plus facile. Les gens ne sont pas des outres de plus ou moins grande contenance dans lesquelles on peut déverser les «bonnes» valeurs, les «bonnes» réponses et les «bonnes» façons de penser. Ce sont des êtres actifs et créateurs à qui on doit donner la chance de se fixer des buts, de décider des sujets qu'ils veulent discuter et des moyens de s'auto-évaluer. On apprend mieux quand on sent qu'on participe à ce qui se passe, lorsqu'on est

personnellement engagé. On ne «remplit» pas les gens de connaissances; la connaissance émane d'eux.

2' condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu encourage l'individu à découvrir ce que les connaissances en cause signifient pour lui. Autrement dit, le professeur (ou le leader) aide les participants à découvrir le sens que les idées et les événements ont pour eux, au lieu de les diriger ou de les manipuler. Il crée un climat où on ne leur dicte pas ces besoins. Apprendre devient une activité où l'on commence par déterminer ce dont l'individu et le groupe ont besoin avant de décider des sujets à étudier.

Certaines méthodes d'apprentissage peuvent sembler dépourvues de structure, mais il ne faut pas s'y tromper. Leurs buts sont implicites et un leader ou un professeur n'est jamais sans viser un objectif. Pour que l'apprentissage ait lieu, il faut toutefois que les objectifs du leader facilitent la découverte par l'individu de ses objectifs à lui et de la signification personnelle des choses. Aider les gens à se transformer est un art qui requiert que les buts fixés laissent aux gens une latitude suffisante pour comprendre et assimiler, de façon que la transformation leur convienne et soit fructueuse.

3' condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu reconnaît ce que l'acquisition de connaissances a de personnel et de subjectif. Dans un tel milieu, chaque individu a

l'impression que ses idées, ses sentiments, ses façons de voir ont de l'importance. Les gens ont besoin d'éprouver que tout ce qu'ils ont à apprendre les concerne personnellement, qu'il ne s'agit pas de choses extérieures à eux. Ils se sentiront concernés s'ils se rendent compte que leur apport et leur valeur intrinsèque sont sincèrement appréciés.

4e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu voit l'hétérogénéité comme une chose bonne et souhaitable. Insister sur «la seule bonne réponse», «la solution magique» ou «la seule façon correcte» d'agir et de penser rétrécit le champ de vision de l'élève et l'empêche d'étendre ses investigations. Si l'on veut que les gens se voient, voient les autres et jugent des idées avec ouverture d'esprit et équilibre, il faut que les divergences de vues aient la chance de se manifester et que règne une atmosphère où différentes opinions sont acceptées (ce qui ne veut pas dire que tout le monde soit d'accord avec elles). Il est impossible d'accepter que les gens soient différents si l'on n'accepte pas, en premier lieu, que leurs idées ne soient pas les mêmes.

5e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui reconnait aux gens le droit de se tromper. La liberté et le désir de faire des choix se trouvent grandement limités si l'erreur n'est pas permise. Il est plus facile de s'épanouir et de se transformer dans une ambiance où les erreurs sont considérées comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Pour apprendre, il faut faire des expériences nouvelles, il faut sonder l'inconnu; il est difficile de s'en tirer sans erreur. Si l'on veut que l'élève

apprenne, il faut lui donner l'occasion d'expérimenter de nouvelles situations et de jouer avec des idées neuves sans risquer de se voir pénalisé s'il fait des erreurs. Le professeur (ou le leader) qui pense et agit comme s'il fallait toujours miser à coup sûr crée une ambiance étriquée et dangereuse pour l'apprentissage.

6e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui tolère une certaine ambiguïté. Une atmosphère rigide et tendue donne aux gens l'impression qu'ils n'ont pas le temps d'examiner plusieurs solutions; ils se sentent très mal à l'aise s'ils n'arrivent pas à trouver une réponse précise et ils croient qu'on s'intéresse plutôt à les voir trouver «la réponse du livre» qu'une vraie réponse réfléchie. Pour explorer à fond toutes les issues possibles, il faut en avoir le temps et ne pas se sentir pressé par la nécessité de trouver des réponses immédiates et fébrilement attendues.

7e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu où l'évaluation des progrès est laissée entre les mains du groupe et surtout de l'individu. Si l'on accepte le principe que l'apprentissage est une démarche personnelle, il faut donner aux intéressés la chance d'élaborer les critères qui mesureront leur progrès. Ceux que le professeur (ou le leader) établit sont en général artificiels et inapplicables aux personnes du groupe. On mesure ordinairement les transformations qui se sont produites chez un individu et le progrès qu'il a fait par la quantité de données qu'il peut répéter parmi toutes celles qu'on lui a fait ingurgiter. Or, n'importe qui peut «faire semblant» et donner au professeur ce que celui-ci attend. Il est beaucoup plus probant de donner aux gens la

possibilité de se juger eux-mêmes et d'évaluer leurs rapports avec les autres. L'auto-évaluation et le jugement d'autrui permettent aux gens de mesurer ce qu'ils ont vraiment appris et le degré de leur évolution. On peut se servir par exemple d'enregistrements sonores ou visuels où les gens se voient agir. De tels enregistrements fournissent des preuves concrètes du progrès accompli et sont, pour le groupe, un outil pédagogique incomparable. Pour apprendre, l'individu doit se voir clairement, tel qu'il est. Et la meilleure manière d'y arriver, c'est de le faire se juger lui-même ou juger par le groupe.

8e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque le milieu encourage l'extériorisation plutôt que le repli sur soi. Pour trouver des solutions à un problème ou pour apprendre quelque chose, il faut que les participants consentent à exprimer ouvertement leurs sentiments, leurs idées, leurs questions et leurs préoccupations afin qu'ils soient examinés. Qu'une idée, une préoccupation ou un sentiment relié au sujet à l'étude reste inexpérimenté par l'individu et aussitôt, le processus d'apprentissage et de découverte se trouve paralysé. Les gens ont besoin de sentir qu'ils peuvent faire des essais et se tromper s'il le faut sans risquer d'être humiliés, embarrassés ou diminués. Cet abandon se produit si l'ambiance est libre de toute contrainte psychologique. Les gens peuvent se donner entièrement et ouvertement aux interactions qui accompagnent l'apprentissage, s'ils savent qu'ils peuvent s'exprimer sans crainte de représailles d'aucune sorte.

9e condition

L'apprentissage est plus facile dans un milieu qui encourage les gens à avoir confiance en eux-mêmes. On est moins à la remorque de l'autorité lorsqu'on sait qu'on peut puiser en soi certaines des ressources nécessaires pour apprendre. Il est important que les gens sentent qu'ils ont un apport à donner et qu'ils n'aient pas l'impression qu'apprendre, c'est emmagasiner des faits et de l'information fournis par un agent extérieur en vue d'un éventuel besoin. On devient réceptif lorsqu'on commence à prendre conscience des ressources qu'on porte en soi et qu'on puise dans ces richesses et dans celles des autres plutôt que de s'en remettre passivement au professeur (ou au leader).

10e condition

L'apprentissage est plus facile lorsqu'on se sent respecté. Lorsque, à l'intérieur d'un groupe, on place bien haut le respect de la personnalité individuelle et des relations interpersonnelles, les membres se sentent considérés. Une marque d'intérêt sincère de la part du professeur (ou du leader) et une ambiance chaleureuse et sympathique créent un climat de sécurité où les gens peuvent travailler et communiquer sans crainte. Affrontements et divergences se transforment en forces constructives à l'intérieur d'un groupe dont les membres se sentent respectés. Une atmosphère qui respire la sécurité n'exclut pas nécessairement les divergences entre individus, lesquelles sont d'ailleurs souvent des catalyseurs remarquables pour l'apprentissage.

11e condition

L'apprentissage est plus facile lorsqu'on se sent accepté. Les gens sont disposés à changer lorsqu'ils n'ont pas l'impression qu'on les y oblige. Aussi paradoxal que cela

soit, plus nous essayons de changer quelqu'un, plus il devient réfractaire au changement qu'on veut lui faire subir. Il faut être avant de se transformer. Or, accepter quelqu'un veut dire lui permettre de conserver ses valeurs et d'être lui-même. Lorsqu'un homme n'a plus à se défendre ou à défendre son système de valeurs, il a le loisir de se regarder et de regarder ses habitudes et d'en changer. Insister pour changer quelqu'un, c'est rejeter implicitement ce qu'il est actuellement. C'est lui dire: je ne t'accepte pas comme tu es; tu dois changer. Les gens ont besoin de sentir qu'ils ont le choix entre rester ce qu'ils sont et modifier leurs habitudes. Et ce sentiment, ils l'ont quand ils se savent acceptés pour ce qu'ils sont. Il est normal qu'un homme attaqué dans sa personnalité ou ses valeurs se défende; et l'homme occupé à se défendre n'est pas disponible pour apprendre.

12e condition

L'apprentissage est plus facile lorsque la confrontation est permise. Quand les échanges se font ouvertement et sans contrainte, quand le climat psychologique est permissif, la personnalité de chaque individu se manifeste. Il est inévitable que dans une telle situation, les hommes et les idées en viennent à s'affronter. «Du choc des idées jaillit la lumière» dit-on. La confrontation permet à l'individu de voir sa personne et ses idées telles que les autres les voient et avec leur perspective. Un homme isolé n'apprend pas. Il faut voir ses idées et sa personnalité réfléchies dans le miroir des autres pour être en mesure de les raffiner ou de les modifier. La confrontation est un terrain d'essai qui favorise la synthèse des idées, la naissance de nouveaux concepts et la transformation des individus.

C. LES ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION

S_1 QU'EST-CE QUE VOUS EN DITES?

Cette activité peut être utile pour établir le rapport entre les membres d'un groupe (classe, comité, etc.) si celui-ci est nouveau ou comme activité de réchauffement en préparation à une activité ultérieure.

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

L'animateur présente succinctement la vidéo en s'aidant au besoin du texte de la page 8, puis il procède au visionnement.

Après la projection de la vidéo, l'animateur favorise par des questions l'émergence de réactions.

Cette activité peut se dérouler d'abord en petits groupes puis en grand groupe pour la mise en commun dans le cas où il y aurait un grand nombre de participants. Toutefois, si le groupe compte moins d'une quinzaine de personnes, il pourrait être souhaitable de demeurer en grand groupe si l'on vise à établir une relation entre les participants.

Exemples de questions

Les participants ont-ils été surpris, étonnés par certains faits contenus dans la vidéo? Si oui, lesquels et pourquoi?

Les dramatiques ressemblent-elles à des situations que les participants ont vécues ou dont ils ont été témoins?
En quoi y ressemblent-elles?

Y a-t-il des éléments d'information ou des dramatiques qui ne reflètent pas leur milieu? leur école?
Si oui, lesquels?

En quoi leur milieu et leur école sont-ils différents?

Y a-t-il des problématiques vécues dans leur milieu qui ne sont pas abordées dans la vidéo? Si oui, lesquelles?

Parmi les problématiques vécues dans leur milieu ou leur école, laquelle ou lesquelles devraient être étudiées ou traitées en priorité?

S_2 PAREIL, PAS PAREIL

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Avant ou après un premier visionnement de la vidéo ***L'école et les familles d'aujourd'hui***, l'animateur présente l'activité.

1° Il s'agit d'abord de relever dans la vidéo ce qui est semblable et différent entre hier et aujourd'hui, aussi bien dans l'information fournie par le commentateur et l'animatrice que par les dramatiques et les images d'époque.

Selon le groupe (climat, nombre, etc.), vous pouvez soit travailler avec tous les participants en faisant deux colonnes sur un tableau noir ou à feuilles volantes, l'une pour hier et l'autre pour aujourd'hui, soit demander aux participants de travailler individuellement, après quoi vous reviendrez en grand groupe pour la mise en commun.

Les participants peuvent souhaiter revoir la vidéo pour faire l'activité. S'il s'agit de jeunes, donnez-leur la télécommande pour la vidéo! Le repérage sera plus facile, rapide et... amusant. En outre,

les plus jeunes ne pourront pas faire appel à leurs souvenirs comme les plus âgés et les adultes pour retrouver comment c'était «dans l'ancien temps» et devront donc se référer davantage à la vidéo.

Le texte intégral de la vidéo ou des extraits peuvent aussi être mis à la disposition des participants.

Procédez par thème si vous le souhaitez.

Exemples:	d'hier	d'aujourd'hui
La		
L'école		
Les femmes		
etc.		

2° Avec les participants, remplissez ensuite le tableau avec des trouvailles venues de souvenirs, d'exemples de la vie courante ou même... de références aux «Filles de Caleb»!

3° En grand groupe, discutez de ce qui, à première vue, semble plus avantageux maintenant qu'avant et inversement.

S_3 L'ÉCOLE POUR MOI C'EST...

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Cette activité consiste à trouver deux métaphores. La première devrait représenter la vision que chaque participant a de l'école d'aujourd'hui et la deuxième, celle de l'école idéale. Il peut s'agir d'un collage, d'un dessin, d'une image, d'une courte fable, etc.

Cette activité peut être préparée à l'avance par les participants qui mettront ensuite en commun leurs trouvailles, à moins que vous puissiez mettre à leur disposition ce qu'il faut pour réaliser un collage (magazines, ciseaux, colle, grands cartons, etc.) et le temps pour réaliser autant les collages que les fables, etc. Si tel est le cas, les côtés ludique et créatif de cette activité pourraient permettre à la fois à certains participants de s'exprimer plus librement et aisément qu'avec un autre médium et au groupe de se lier grâce à une expérience amusante.

Lorsque chacun a en main ses métaphores (collage, image, fable, etc.), l'une pour l'école d'aujourd'hui (situation actuelle) et l'autre pour l'école idéale (situation désirée), tous présentent leurs oeuvres à tour de rôle.

L'animateur met ensuite les participants à contribution pour inscrire au tableau toutes les caractéristiques de l'école idéale et de l'école actuelle.

Il pourrait être intéressant et pertinent d'utiliser cette compilation comme matière première pour une activité de recherche de solutions.

S_4 JE PENSE... DONC VOUS ÊTES? PAS SÛR!

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Dans la vidéo, il est question du rôle et des responsabilités des agents éducatifs de l'école et des parents dans l'éducation des enfants, de même que de la nécessaire connivence entre les deux.

La formation des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents propose au module 9 d'améliorer le dialogue avec les enseignants et les PNE en allant à la découverte des perceptions, préjugés et jugements qui habitent les parents à leur égard.

Nous reproduisons intégralement cette activité tout en vous proposant de l'utiliser aussi avec d'autres publics. Il pourrait s'agir par exemple d'administrateurs amenés à prendre conscience de leurs perceptions, de leurs préjugés ou de leurs jugements à l'égard des PNE, des enseignants ou des parents. Il pourrait s'agir aussi d'enseignants amenés à faire une démarche semblable par rapport aux parents ou des PNE par rapport aux enseignants et inversement. Il est aussi possible de faire cette activité avec des jeunes.

Il serait précieux de poursuivre cette démarche par une activité d'information, afin de rectifier les préjugés, et de déboucher sur une activité de recherche de solutions une fois la réalité mieux documentée. À cet effet, nous vous suggérons les activités I_4 ***Vous faites quoi dans la vie?*** et R_2 ***Parlons de nos bons coups***.

Extrait de: **Formation des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents, DCR, MEQ, 1990.**

Module 9: **FAVORISER UNE MEILLEURE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES PNE**

FAVORISER UNE MEILLEURE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES PNE

1.0 Introduction

Quand il est question de la communication entre les enseignants, PNE et parents, nous touchons un problème fondamental, un problème complexe. Les parents, les professeurs et les PNE travaillent à l'éducation du même enfant, mais ont chacun des rôles et des responsabilités propres. Avez-vous déjà préparé un repas à plusieurs personnes dans la même cuisine? Il faut s'ajuster, coordonner les opérations, sinon on risque de se marcher sur les pieds pendant que le rôti brûle. Dans une tâche aussi complexe que l'éducation des enfants, la coordination n'est pas facile à faire. On a tantôt des perceptions justes et tantôt des perceptions fausses; il existe parfois de la confusion quant aux rôles et responsabilités de chacun, ce qui n'aide pas à produire les résultats désirés.

Comment en arriver à une collaboration harmonieuse, à une concertation intelligente et réelle, qui tienne compte à la fois des responsabilités, des ressources et des limites de chaque éducateur? Nous tenterons d'éclaircir cette question et de fournir quelques moyens favorisant un meilleur dialogue entre les différents agents d'éducation.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Ce module pose des difficultés, car il y a beaucoup à faire dans les écoles pour qu'une véritable communication s'établisse entre les parents, professeurs et PNE. Il est difficile de prendre conscience du fossé qui nous sépare sans se décourager. Il se peut qu'il n'y ait pas de problèmes apparents, mais ça ne garantit pas la collaboration.

L'animateur aidera à concrétiser et à écarter cette difficulté. C'est nouveau pour tout le monde (autant professionnels que parents) d'avoir à travailler en collaboration, à se faire confiance, à s'influencer. Lorsque l'on allait à l'école, il n'était pas souvent question que nos parents se mêlent de la vie de l'école...

Traditionnellement, on séparait école et maison... Le chemin sera long pour modifier en profondeur ces attitudes et comportements.

2.0 Perceptions et préjugés mutuels

Pour améliorer le dialogue avec les enseignants et les PNE, il faut d'abord connaître les perceptions, préjugés et jugements qui nous habitent. Ils influencent notre communication et voilent la réalité que nous ne pouvons alors cerner. Quelle est ma perception des professeurs et des PNE? Quelles sont nos perceptions communes des professeurs et des PNE? Voilà les questions qui feront l'objet du prochain exercice.

2.1 Déroulement de l'activité

a) D'abord, on travaille individuellement (environ 10 minutes). Chacun essaie de trouver une image ou une comparaison qui lui permette d'illustrer sa perception des professeurs. Certains les imaginent en grands prêtres du temple, faisant ainsi référence surtout à leur autorité et à leur compétence. D'autres les voient non comme une équipe mais comme des individus tous préoccupés par leurs propres affaires. Pour d'autres, les professeurs ressemblent à un gouvernement au pouvoir. On peut aussi se demander si professeurs et PNE forment un groupe homogène, si les uns n'éclipsent pas les autres.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Une perception parle de soi et des autres. L'animateur doit être attentif pour dégager, à l'occasion, ce qui appartient à la personne dans sa perception.

b) Puis, chacun fait part au grand groupe de l'image qui lui est venue à l'esprit. L'animateur et le groupe permettent ensemble de dégager les caractéristiques illustrées par l'image en question. (Quelqu'un se charge de les inscrire au tableau.)

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

c) Enfin, on considère chacune de ces caractéristiques et on s'interroge sur une synthèse possible, sur une perception commune ou différente, sur l'interprétation que l'on peut en faire.

L'animateur favorise ici un résumé conservant toutes les caractéristiques propres au conseil et du comité sans tomber dans le général ou dans l'impersonnel.

3.0 Champs et objets de collaboration

Quelle collaboration désirons-nous? Nous avons chacun nos responsabilités, nous travaillons à l'évolution du même enfant. Quel type de collaboration et quels objets sont profitables à l'enfant? Voilà la deuxième question.

3.1 Déroulement de l'activité

a) Pendant environ 15 minutes, en sous-groupes de trois ou quatre personnes, les participants se demandent quelle serait la collaboration idéale. Ils essaient de la concrétiser le plus possible. Encore ici, on peut procéder par comparaison. Il serait bon que cette «collaboration idéale» respecte les fonctions particulières des parents, des professeurs et des PNE. Avant de commencer le travail, si on le juge utile, on peut prendre quelques minutes pour clarifier les rôles, les fonctions et les responsabilités de chacun.

Cette collaboration idéale reste dans les limites réelles, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas ici que les professeurs deviennent des parents et que les parents se prennent pour des professeurs. Les rôles, fonctions et responsabilités de chacun imposent des contraintes.

b) Dans un deuxième temps, chaque sous-groupe communique au grand groupe le fruit de sa réflexion.

Quelqu'un inscrit au tableau les éléments mentionnés portant sur le quoi, le comment ou le quand de la collaboration. On travaille de façon que les vues des différentes équipes se complètent.

c) Individuellement, à partir de la «collaboration idéale», chacun se demande ce qui, selon lui, serait la collaboration minimale. Qu'est-ce qu'il trouve prioritaire? Quel serait son choix s'il devait choisir?

d) Chacun souligne au tableau sa priorité. Un élément peut donc être souligné plus d'une fois. Cette étape s'effectue rapidement. On ne commente pas.

e) Que ressort-il? On procède à une synthèse qui délimite clairement le champ de collaboration prioritaire. Ce champ de collaboration est une façon de cerner les objectifs à poursuivre dans la communication avec les professeurs et les PNE.

On écrit ici, sous forme de problématique, ce qu'on retient comme objectif commun et prioritaire:

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

C'est ici que j'amorce la recherche des moyens.

S_5 VENTRE AFFAMÉ N'A POINT D'OREILLES. ALORS POURQUOI PAS UN DÉJEUNER-CAUSERIE?

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Voici une activité qui peut se passer en douceur, en prélude à une autre pour réunir des publics différents: administrateurs, PNE, enseignants, parents, etc., tous à la fois ou selon une combinaison qui est fonction des préoccupations.

Il s'agit d'un déjeuner-causerie qui peut se tenir par exemple au début d'une journée pédagogique ou d'un 5 à 7 après un jour de classe.

Ce déjeuner ou ce 5 à 7 peut être animé par la juge Andrée Ruffo, le communicateur Jacques Languirand ou encore le démographe Jacques Henripin. Si vous le jugez plus à propos, l'animation peut être confiée à une ressource du milieu reconnue pour sa réflexion sur l'école et les familles d'aujourd'hui.

Le choix de la personne-ressource peut se faire en fonction d'un thème de la vidéo ou d'une préoccupation prioritaire ou délicate relevée au cours d'une activité précédente.

La causerie pourrait être suivie d'une activité d'information, telle qu'une revue de presse reprenant des publications ou une interview du conférencier.

D. LES ACTIVITÉS D'INFORMATION

I_1 - Y A PLUS D'ENFANTS!
- EN ÊTES-VOUS BIEN SÛR?

Dans la vidéo, il est question de la baisse dramatique du taux de fécondité des francophones du Québec, qui menacerait même leur renouvellement et par conséquent leur langue et leur culture.

Cette menace figure d'ailleurs parmi les impératifs qui ont incité le gouvernement québécois à se doter d'une politique familiale puis d'un plan d'action gouvernemental en la matière.

Au moment de réaliser la vidéo, la situation était perçue par certains comme irréversible. Or en 1990, et cela en moins d'un an, la revue *L'actualité* titrait: «Le Québécois, une espèce menacée?» (janvier 1990), «La relance des berceaux, chapitre 2?» (septembre 1990). Serait-ce que les Québécois sont pleins de surprises ou qu'il faut regarder les chiffres à deux fois?

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

La présente activité propose d'étudier les deux articles de la revue *L'actualité*, que nous reproduisons dans les pages suivantes, de même qu'un extrait du dossier de l'éducation populaire des CSR Chauveau et Tardivel portant sur la famille, qui nous décrit une façon différente d'interpréter les statistiques.

1° Les participants lisent d'abord le premier article («Le Québécois, une espèce menacée», *L'actualité*, janvier 1990), puis y réagissent en groupe.

Qu'est-ce qui les frappe?
Que retiennent-ils de ces chiffres? de leur impact? etc.

2° Après une trentaine de minutes d'échanges de vues, les participants se font remettre les deux autres articles («La revanche des berceaux, chapitre 2?» *L'actualité*, septembre 1990, et «La famille», Les dossiers éducation populaire, document de travail, CSR Chauveau et CSR Tardivel, 1990).

Après avoir lu les articles, les participants mettent leurs réactions en commun.

Qu'est-ce que ces autres éclairages apportent à leurs premières réactions?

Qu'est-ce que cela leur apprend sur les statistiques? sur la démographie?

3° Si les participants ont le goût d'aller plus loin, de poursuivre leur collecte d'information par intérêt, curiosité ou souci de vérification, la discussion pourrait être reprise au cours d'une rencontre ultérieure et enrichie des «trouvailles» que les participants auront faites d'ici là.

La discussion pourra alors porter sur le taux de fécondité, ses conséquences sur l'organisation familiale et sociétale mais peut-être aussi sur une attitude plus critique à l'égard des statistiques que les participants pourront avoir acquise par rapport à cet objet ou à un autre, par exemple les familles monoparentales. Ce changement d'attitude pourra être observé ou être ressenti par les participants à l'occasion de la lecture d'un journal ou de l'écoute d'un bulletin d'information.

LE QUÉBÉCOIS, UNE ESPÈCE MENACÉE?

«Si nous étions des orignaux, dit Jacques Henripin, démographe, tous les écologistes partiraient en guerre!»

par Véronique Robert

Les francophones du Québec sont-ils appelés à disparaître? Avec une «descendance finale», comme disent les démographes, de 1,5 enfant par femme, le Québec est en dessous du seuil de remplacement, qui est de 2,2. Des cris d'alarme commencent à se faire entendre. Pourquoi? Surtout, y a-t-il des moyens de redresser la situation?

L'ACTUALITÉ en a discuté avec le plus éminent des démographes québécois, Jacques Henripin, 63 ans - cinq enfants! -, fondateur du département de démographie de l'Université de Montréal où il enseigne toujours. M. Henripin est notamment couteur de *La Situation démolinguistique au Canada: évolution passée et prospective* (Institut de recherches politiques, 1980) et *Les enfants qu'on n'a plus au Québec* (Les Presses de l'Université de Montréal, 1981). Formé par le grand démographe français Alfred Sauvy, Jacques Henripin est ce qu'on appelle dans le milieu un «démographe large», c'est-à-dire que, en plus de jongler avec les statistiques, il s'interroge sur le pourquoi et le comment des choses.

* * *

L'ACTUALITÉ: Vous avez créé l'acronyme SIRA pour «syndrome d'incapacité d'une reproduction adéquate». Ce syndrome frappe tous les pays industrialisés. Le Québec est parmi les plus touchés, avec 1,5 enfant par femme. Avez-vous une explication?

JACQUES HENRIPIN: Il est plus facile d'expliquer notre fécondité très élevée d'autrefois. L'Occident a commencé à recourir à la contraception à partir de 1870 environ. Le Canada français a commencé en même temps, mais plus lentement, de sorte que nous avons eu ce surplus par rapport aux autres populations occidentales jusqu'au milieu des années 60. Je pense que c'est en grande partie à cause de l'Église catholique, avec ses positions hypernatalistes et ses interdits en matière de contraception.

Quant à savoir pourquoi nous sommes descendus si bas, à égalité avec les Allemands et tout récemment les Italiens... Qu'y a-t-il de commun entre les Allemands, les Italiens, les Québécois et bientôt les Portugais? Alfred Sauvy fait remarquer qu'assez bizarrement les pays à basse fécondité ont tous été fascistes... Je ne pense pas qu'on puisse classer le Québec là-dedans. Cela dit, il n'y a pas une différence énorme entre ces quatre pays et le reste du monde occidental: 0,3 ou 0,4 enfant de moins par femme. Avec 0,4 de plus, à 1,9, le Québec atteindrait presque le seuil de renouvellement.

L'ACTUALITÉ: Si le redressement nécessaire est si modeste, pourquoi s'alarmer?

J. HENRIPIN: Que la moitié des couples aient un enfant de plus, c'est à peu près ce qu'il faut pour nous maintenir. Mais c'est difficile à réaliser, car on ne peut obliger personne à avoir des enfants. Nous avons un petit répit temporaire en ce moment parce que nous avons beaucoup d'adultes issus du baby-boom. Ils n'ont pas beaucoup d'enfants, mais ils en ont quand *même* assez pour équilibrer les décès pour encore 10 ou 20 ans.

Mais le rythme de croisière actuel de 1,5 - certains noircissent encore le tableau et parlent de 1,3 ou 1,4 - c'est un déficit de 33 % par rapport à 2,1. C'est beaucoup. Lorsque ces enfants du baby-boom mourront, on connaîtra les conséquences du comportement actuel: réduction de 1 % par année, de 25 % en un quart de siècle, de moitié en un demi-siècle. Une société devrait s'inquiéter un peu, si elle veut survivre. J'avertis simplement: si vous maintenez ce comportement, vous disparaîtrez, ou vous vous ferez remplacer. Compenser par l'arrivée d'immigrants un déficit de 33 %, c'est irréaliste. L'immigration est un

Compenser par l'arrivée d'immigrants un déficit de 33 %, c'est irréaliste. L'immigration est un remède pour une société qui veut survivre.

L'ACTUALITÉ: Y a-t-il une tendance «suicidaire» chez les Québécois?

J. HENRIPIN: C'est une question grave. J'entendais l'autre jour un historien dire brutalement: nous vivons dans une civilisation de mort. C'est un peu vrai pour toutes les sociétés occidentales. La seule exception, ce sont les Irlandais. Mais presque tout le monde occidental est au-dessous du seuil de remplacement. Si ça arrivait à une population animale, vous verriez tous les écologistes brandir leurs étendards! Eh bien, ça arrive au monde occidental, et c'est au moins aussi inquiétant que pour un troupeau d'orignaux, non? Il y a effectivement quelque chose qui ne fonctionne pas bien dans une société dont la population a perdu le goût d'assurer sa permanence.

L'ACTUALITÉ: Est-ce nouveau?

J. HENRIPIN: Tout à fait: un enfant et demi par femme, ça ne s'est jamais vu nulle part! Je ne connais pas d'exemples de fécondité insuffisante pour assurer le remplacement des générations. S'il y en a eu, les populations ont disparu, et on n'en a plus de trace. La surfécondité du Tiers-Monde est également du «jamais vu» - en fait, il n'est pas si fécond que ça, mais la croissance résultant d'une fécondité restée forte alliée à une mortalité faible, cela aussi, c'est inédit.

L'ACTUALITÉ: On attribue habituellement une fécondité faible à des causes matérielles, ou à l'industrialisation, qui incite à limiter le nombre de travailleurs pour assurer une rémunération adéquate...

J. HENRIPIN: Celui qui trouverait la réponse aurait le prix Nobel! Les questions matérielles jouent certainement pour un certain nombre d'individus, mais bien des riches ne font pas plus d'enfants que les autres. Le revenu moyen a augmenté considérablement depuis 40 ans. Pourtant, les gens se sentent peut-être relativement plus pauvres, parce que leurs aspirations ont augmenté plus vite.

Il y a aussi la recherche de liberté. De sortir, de prendre des vacances, de voyager: les enfants sont devenus des obstacles. Je suis issu d'un milieu très modeste où les vacances ça n'existait pas!

L'ACTUALITÉ: Pour ne rien dire du travail des femmes.

J. HENRIPIN: J'y arrive. Il est maintenant normal pour les femmes de travailler, même quand elles ont des enfants, et c'est sûr qu'il y a conflit comme il devrait y en avoir un aussi pour les hommes, qui s'en lavent encore les mains. Il faudra en venir à un arrangement où les hommes feront leur part. Le travail féminin est aussi un phénomène nouveau qui n'est pas purement économique: il s'agit de la liberté d'exercer une activité parce qu'elle vous plaît.

Comme fond de tableau, il y a aussi le chômage chez les jeunes: on ne peut pas demander aux gens de faire des enfants si on offre aux jeunes des situations économiques aussi précaires. Même ceux qui ont des revenus se sentent en ce moment menacés.

Enfin, il y a le mariage. Jadis, c'était une bouée de sauvetage sur laquelle on pouvait compter à 95 % pour le reste de ses jours. Aujourd'hui, c'est un instrument légal - quand on l'utilise - qui peut être délaissé. C'est difficile de prendre des engagements à long terme, comme celui d'avoir des enfants, quand vous n'êtes pas sûr de pouvoir compter sur le conjoint. On se marie légalement beaucoup moins au Québec que partout ailleurs au Canada. On peut même préciser: à partir de 1972, les mariages dégringolent au Québec. On se marie moins que les Français, que les Anglais, que les Américains. Or, on constate que les unions non légales survivent moins que les mariages légaux. Ça rend l'équipement nécessaire pour élever des enfants de façon «normale», c'est-à-dire en couple, plutôt fragile. Et il y a manifestement des hommes qui sont au-dessous de tout en matière de responsabilité à l'égard de leurs enfants. Pourquoi les Québécois ont moins d'enfants que les autres? Je ne connais pas la réponse, mais c'est probablement la même à la question pourquoi se marient-ils moins?

L'ACTUALITÉ: Cette absence de responsabilité, comment l'expliquez-vous?

J. HENRIPIN: Nous n'avons rien appris d'autre en matière de

morale que ce que nous ont enseigné les curés. Je ne parle pas de morale au sens strict, mais de morale collective entendue comme une façon de vivre efficace. Depuis qu'on a dit merde aux curés, on n'a pas eu le temps de se fabriquer une armature morale, une sorte de colonne vertébrale de la société. D'autres sociétés ont eu plus de temps que nous, parce qu'elles ont délaissé plus progressivement l'obédience à la religion, qu'on a remplacée par des conventions qui font qu'il y a des choses qui ne se font pas. On ne refuse pas des blessés à l'entrée d'un hôpital parce qu'il y a grève: ça ne se fait pas. Ici, ça se fait et ça m'inquiète beaucoup. On traverse une période de vide, disons moral, même si je n'aime pas l'expression, parce que nous n'avons pas eu encore le temps de bien digérer notre liberté. Quand je vous dis ça, je ne suis plus démographe, je ne fais que réfléchir sur la société dans laquelle je vis et que j'aime bien. Je sais que ce n'est pas uniquement une histoire de fric ou de garderies.

L'ACTUALITÉ: Vous êtes même convaincu que les solutions matérielles ne sont pas la clé d'un redressement démographique...

J. HENRIPIN: Ce sont des instruments très utiles, mais ce n'est pas l'essentiel. Le redressement passe par plusieurs étapes. Nous commençons à franchir la première: en parler. Il faut que les leaders, les hommes politiques, les chefs syndicaux, les artistes - les journalistes le font bien depuis quelque temps - disent: la fécondité actuelle, ça nous conduit à disparaître, pour reprendre le titre d'un film connu, c'est-à-dire à nous faire remplacer par d'autres. Ce ne sera pas drôle, d'ailleurs - on ne pense pas à la transmission du pouvoir des Canadiens français aux Chinois, aux Italiens, aux Grecs, aux Africains.

L'ACTUALITÉ: Vous êtes donc d'accord avec le point de vue de *Disparaître*?

J. HENRIPIN: Non, je trouve ce film complètement négatif, il n'ouvre la porte à aucune espérance: vous ne vous attendez pas à ce que Mme Payette prêche la fécondité! Elle a prêché le contraire pendant toute sa vie publique. Cette porte-là lui est bloquée. Il n'y a pas 36 solutions: ou bien vous haussez la fécondité, ou bien vous faites appel aux immigrants. Je crois que la solution est de faire les deux. Faire seulement appel à la fécondité, c'est difficile à réaliser rapidement, encore que 2,1 enfants en moyenne, c'est ce qu'ont fait les femmes qui ont aujourd'hui 45-50 ans: ce ne sont pas nos arrière-grands-mères. Ce n'est donc pas farfelu. Or, si on voulait traiter du problème de façon complète, on devrait envisager l'immigration de manière un peu plus positive et réfléchir sur le redressement de la fécondité.

L'ACTUALITÉ: Revenons aux moyens de redresser la natalité.

J. HENRIPIN: Donc, les chefs politiques commencent à parler. Dans le monde occidental, c'est rare: il n'y a que les Français qui parlent, et les Québécois. M. Bourassa a commencé, Gérard D. Lévesque aussi. Deux jusqu'à maintenant: ce n'est pas un concert bien orchestré de la part de la gent politique! Mais il ne faut pas qu'il n'y ait qu'eux!

L'ACTUALITÉ: Êtes-vous surpris du silence de M. Parizeau et du Parti québécois?

J. HENRIPIN: Un de mes étonnements - je vous dis tout de suite que je ne suis pas séparatiste, comme ça vous pourrez vous méfier! -, c'est que ce parti ultranationaliste n'a rien à dire, ou à peu près, sur la natalité. Laurin a dit des choses de temps en temps, Lazure a frôlé la question, mais on n'a jamais senti une préoccupation un peu systématique ou cohérente avec preuves à l'appui.

Parmi les chefs d'entreprise, on a entendu de petites choses; côté chefs syndicaux, c'est le silence le plus complet. Les artistes, on les attend toujours. J'espère qu'ils ne vont pas nous faire sur la natalité le savon qu'ils nous ont passé sur l'indépendance! Ce n'est pas ce que j'attends d'eux. Mais ils pourraient faire l'éloge de la vie, par exemple, ou des enfants. Seul Jean-Guy Moreau à ma connaissance a fait l'éloge des enfants: il les a appelés des ti-culs, c'était sympathique. C'est le seul artiste d'ici que j'aie vu faire un clin d'oeil à ceux qui vont nous remplacer.

L'ACTUALITÉ: Les étapes suivantes?

J. HENRIPIN: Donner du travail aux jeunes me paraît essentiel - notamment en ajustant leur formation au marché de l'emploi. Ensuite, il faut

monde-là a été fait par des hommes, pour des hommes, qui faisaient élever leurs enfants par leurs femmes. Ce n'est plus la réalité. Il y a eu deux révolutions: la révolution contraceptive et l'arrivée des femmes sur le marché du travail. Il en faut une troisième: que le monde du travail s'adapte à ça. Il faut le rendre conciliable pour les hommes et pour les femmes avec les obligations qu'entraîne l'éducation de jeunes enfants. Ce serait ma première politique nataliste.

Mais ce n'est pas seulement l'affaire des gouvernements: il faut que les syndicats, que les dirigeants d'entreprise, de concert avec le gouvernement - qui pourrait donner davantage l'exemple dans sa fonction publique - s'entraident pour rendre les choses plus vivables.

L'ACTUALITÉ: Vous n'avez pas encore parlé des garderies.

J. HENRIPIN: Les garderies sont nécessaires, mais je ne vois pas pourquoi l'État subventionne les parents qui font élever leurs enfants par d'autres à l'extérieur de leur foyer, et pas ceux qui les font élever par d'autres chez eux, ou qui les élèvent eux-mêmes. Je pense que l'État doit être neutre. Il devrait dire aux gens: voici de l'argent, prenez-le pour payer des garderies si ça vous chante, pour payer une gardienne d'enfants chez vous, ou gardez-le pour vous. Or le sermon sur les garderies est toujours à sens unique, c'est toujours le bonheur des femmes, je trouve ça un peu exagéré. Les garderies pourraient faire partie de la réorganisation du marché du travail.

Essentiels aussi: les congés de maternité, ou parentaux, prolongés, rémunérés pendant un certain temps, c'est normal, mais pas trop longtemps - je ne suis pas par qui d'ailleurs, je ne suis pas sûr que ce sont aux entreprises de le faire. Il y a là aussi un problème d'équité: pourquoi la société verse-t-elle des revenus à des mères, simplement parce qu'au cours des années précédentes elles travaillaient, alors qu'elle ne verse pas l'équivalent à des mères qui ne travaillaient pas à l'extérieur? En France, des enquêtes ont montré de façon très claire que la mesure la plus souhaitée par les parents, c'est un congé prolongé pour élever leurs jeunes enfants.

C'est seulement après cela que j'aborderais la question des allocations familiales et autres mesures, très importantes aussi. Car les parents d'aujourd'hui n'acceptent plus de fournir des enfants presque gratuitement, comme les généreux parents de jadis qui n'exigeaient même pas les services de santé gratuits! Il faut s'attendre à payer, en dollars et en imagination.

L'ACTUALITÉ: Y a-t-il un lien entre la libéralisation de l'avortement et le taux de natalité?

J. HENRIPIN: Probablement pas. On ne l'a jamais démontré, on a plutôt démontré que s'il y en avait un, il était faible. La question est de savoir si les avortements vont se faire légalement ou non. Quand la loi est sévère, il y a quasiment autant d'avortements, dont on ne connaît jamais le nombre, pour des raisons évidentes, sinon par le truchement des décès et des maladies qui s'ensuivent.

L'ACTUALITÉ: Marguerite Yourcenar disait qu'elle s'était abstenue d'avoir des enfants «pour ne pas encombrer une planète déjà très encombrée».

J. HENRIPIN: J'ai beaucoup d'admiration pour Marguerite Yourcenar, mais cette idée est une sottise à mon avis. Parce que l'enfant que nous ne ferons pas ici ne sera d'aucun secours pour quelque pays sous-développé que ce soit: il va falloir que ces pays apprennent à produire ce dont ils ont besoin, à devenir efficaces comme nous avons appris à l'être - je ne dis pas qu'il ne faut pas les aider.

L'ACTUALITÉ: Que pensez-vous des primes aux femmes qui ont des enfants?

J. HENRIPIN: C'est une question intéressante. Il y a des gens qui n'arrivent pas à abandonner la liberté d'adultes sans enfant pour entreprendre ce genre de boulot. Mais pour ceux qui ont fait ce saut, le deuxième viendra assez facilement. En ce moment, le troisième enfant présente encore, chez des gens qui ont accepté de faire le boulot de parents, un obstacle difficile à surmonter.

L'ACTUALITÉ: Ces allocations de M. Bourassa, vous ne trouvez pas cela un peu «fascisant»?

J. HENRIPIN: Mais pas du tout! Un gouvernement qui dit clairement: nous souhaitons que la natalité augmente, ça n'a rien de fasciste! Les Français disent ça depuis De Gaulle, et je ne

vous pas de traces de fascisme dans le gouvernement français. Le gouvernement dit: je veux tenter quelque chose pour guérir cette maladie. Ce qui serait fasciste ou autoritaire, ce serait d'imposer aux gens d'avoir des enfants, mais ce n'est pas de ça qu'on parle. On dit à ceux qui décident de ne pas avoir d'enfants: fort bien, mais vous allez aider ceux qui en ont, car ce sont ces enfants qui vous feront vivre quand vous serez vieux. Mais je m'attends à plus: ces allocations ne font pas une politique nataliste, ce sont des symboles.

L'ACTUALITÉ: La démographie n'avait pas prévu le baby-boom, ni l'effondrement de la natalité. Alors, pourquoi devrions-nous prendre les cris d'alarme au sérieux?

J. HENRIPIN: Si la fécondité reste ce qu'elle est, c'est un problème d'arithmétique élémentaire de calculer ce que seront dans 10, 20, 50, 60, 100 ans la population et sa composition par âge. Sans changement, il y aura 25 % de personnes de plus de 65 ans en 2030.

Là où nous sommes faibles, comme toutes les sciences sociales - les économistes font des prévisions pour un an et ils se trompent! -, c'est dans l'explication du comportement humain. Je ne sais même pas pour mon propre compte pourquoi j'ai eu trois enfants, et puis deux autres. Quand on ne peut même pas prévoir ces événements pour soi-même, comment voulez-vous qu'un démographe, un anthropologue ou un sociologue arrive à prévoir ce qui va arriver à l'ensemble d'une société? Je souhaite presque qu'on n'arrive jamais à comprendre, on deviendrait alors de petites machines contrôlables.

L'ACTUALITÉ: Les Québécois ont survécu à tout jusqu'à maintenant. Ne pourraient-ils pas survivre à la crise actuelle?

J. HENRIPIN: Mais bien sûr! Je ne suis pas du tout pessimiste, mais il ne faut pas se croiser les bras! Je suis persuadé que le monde occidental - car il ne faut pas réfléchir à ce problème en pensant seulement au Québec, trop de gens sont pris avec nous dans le même pétrin -, d'une façon que je ne peux prévoir, trouvera un moyen de se maintenir en vie. Je le souhaite. On peut énumérer tous les péchés de l'Occident, mais il est quand même le lieu de la liberté. Ailleurs, je ne vois pas où elle est pratiquée. C'est précieux: voilà un ensemble de peuples qui sont les dépositaires de la liberté qui existe telle qu'on la connaît depuis deux siècles. Je ne peux pas croire que ce monde va se laisser faire. Le jour où on va constater, comme les Allemands maintenant, que les décès l'emportent sur les naissances, je pense qu'on va se réveiller.

L'ACTUALITÉ,
janvier 1990, page 18.

LA REVANCHE DES BERCEAUX, CHAPITRE 2?

Surprise! La natalité remonte. Les petits troisièmes répondent à l'appel.

Par Véronique Robert

Les Québécois francophones sont-ils en voie d'extinction? Nous posions la question au démographe Jacques Henripin, en janvier. Mais surprise! l'an dernier la natalité a connu une remontée! D'après un des nombreux indices de fécondité, l'«indice synthétique» (obtenu en supposant que les femmes ont au cours de leur vie la fécondité observée au cours d'une seule année), l'augmentation a été de 4,5 % en 1988, et de 7,8 % en 1989, soit 12 % en deux ans. Répétée cinq fois, donc sur 10 ans, cette augmentation conduit à 2,5 enfants par femme, au-delà du seuil de remplacement des générations, qui est de 2,1. Véronique Robert a rencontré de nouveau le professeur Henripin.

* * *

- Alors le tour est joué, les Québécois francophones ne sont plus en voie de disparition?

- Le tour est joué s'il s'agit d'un changement de comportement durable. Mais il peut s'agir simplement d'un rattrapage de naissances différées. Explication d'autant plus plausible que ce sont les troisièmes enfants qui ont augmenté le plus: presque le double (13 %) de l'augmentation globale. Les deux explications sont tout à fait acceptables, et nous n'avons pas le moyen de faire le partage. Le pari que je fais est qu'il y a probablement 8 % de naissances différées et 4 % d'augmentation des naissances par femme.

- N'y a-t-il aucun moyen de fouiller la question davantage?

- Bien sûr! Il devrait y avoir des gens au Bureau de la statistique du Québec qui ne feraient que suivre la conjoncture de mois en mois - mais ils aiment mieux faire des prévisions de population... (rire) Cette vérification se fait beaucoup en France, pays inquiet de sa démographie. Ici, on a les gens pour faire des recherches, mais la plupart des démographes sont des fonctionnaires, et je suppose qu'on leur assigne d'autres fonctions.

- Qu'est-ce qu'ils pourraient trouver?

- Pour vous donner une idée, une ancienne étudiante de l'Université de Montréal, Madeleine Rochon, fonctionnaire au ministère des Affaires sociales, a effectué des analyses très fines de la fécondité depuis 1950, qui montrent que les jeunes Québécoises d'aujourd'hui n'auront pas 1,4 enfant comme on le croyait, mais 1,5, sinon 1,6. Un ou deux dixièmes, ça compte beaucoup: il nous manque alors seulement 5/10 au lieu de 7/10 pour atteindre le seuil de renouvellement.

- Croyez-vous que les mesures incitatives du gouvernement ont favorisé le troisième enfant?

- Non, je crois que l'aspect financier joue beaucoup moins que le discours du premier ministre et du ministre des Finances, qui produit un effet de sanction morale.

- Donc, les cris d'alarme ont porté leurs fruits?

- Il y a longtemps que je dis que la première mesure nataliste consiste à ce que politiciens, artistes, journalistes - les voix qui portent - parlent. Ça commence, au Québec, un des rares endroits en Occident où les chefs de gouvernement disent: «Notre natalité est trop faible». Ça ne prend pas grand-chose pour produire une augmentation comme celle que nous connaissons: il suffit qu'une fraction de femmes ait deux enfants au lieu d'un, trois au lieu de deux.

- Y a-t-il vraiment augmentation des naissances par femme ou plus de femmes en âge de procréer, maintenant que les derniers enfants du baby-boom atteignent l'âge adulte?

- Il y a *moins* de femmes en âge de procréer: la génération du baby-boom a presque fini d'avoir ses enfants.

L'augmentation des naissances n'est pas attribuable, non plus, comme on le prétend, aux immigrants. Je ne dis pas qu'on n'a pas un petit coup de pouce des Haïtiens, mais ça n'explique pas le phénomène. Les personnes nées à l'étranger ne forment que 8 % de la population du Québec, et il n'y en a pas la moitié qui ont encore une forte fécondité.

L'ACTUALITÉ,
1er septembre 1990, page 55.

Extrait de: **La famille**, Les dossiers éducation populaire, document de travail, CSR Chauveau et CSR Tardivel, 1990.

STATISTIQUES COMMENTÉES

1. PERSONNES VIVANT DANS DES FAMILLES

Au Québec, 83,8 % des personnes vivent dans 1 751 500 familles (recensement de 1986).

C: La famille est le mode de vie de la très grande majorité des personnes. Et même les autres 16,2 % ont d'une façon ou d'une autre des relations familiales, sauf de très rares exceptions. La famille n'est pas un phénomène marginal ou un concept dépassé, mais bien la réalité quotidienne de la population.

Dans 79,2 % des familles on retrouve deux parents; dans 17,6 % une mère seule; dans 3,6 % un père seul.

C: 1. À cause des divorces et des nouvelles unions, les deux adultes d'une famille ne sont pas nécessairement les deux parents des enfants. Les statistiques faussent les perceptions de la dynamique familiale lorsqu'elles confondent nouveau conjoint et nouveau parent.

2. Habituellement l'expression statistique utilisée pour les deux derniers groupes est «monoparentale». Cette expression fausse aussi la perception de la dynamique familiale puisqu'un père ou une mère peut être seul avec les enfants, mais l'autre parent existe et a des liens dans la majorité des cas.

En 1989, la répartition des familles comptant au moins un enfant de moins de 18 ans est la suivante:

familles comptant	un	enfant	45,3 %
familles comptant	deux	enfants	40,3 %
familles comptant	trois	enfants	11,8 %
familles comptant	quatre	enfants	2,1 %
familles comptant	cinq	enfants	0,4 %
familles comptant	six	enfants et plus	0,1 %

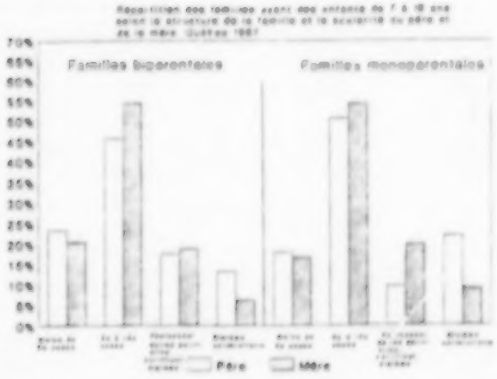
C: Le stress inhérent à la dynamique familiale est assumé par un nombre très restreint de personnes. Moins les enfants sont nombreux et plus les attentes des parents

C: Le stress inhérent à la dynamique familiale est assumé par un nombre très restreint de personnes. Moins les enfants sont nombreux et plus les attentes des parents peuvent augmenter pour chacun et plus les attentes sociales augmentent pour les parents. Il y a cinquante ans, on «élevait une famille». Maintenant on «éduque un enfant».

65 % des personnes âgées de plus de 65 ans vivent dans leur famille (avec conjoint et/ou enfants et/ou parenté).

C: À cause des déplacements démographiques liés au travail et à cause des conditions de logement de plus en plus restreintes, plusieurs enfants n'ont pas l'occasion d'un contact suivi avec leurs grands-parents, et plusieurs parents ne peuvent profiter du soutien de la parenté.

Figure 1



C: La très grande majorité des familles ont à leur tête des parents qui n'ont pas franchi le seuil des études secondaires. Sauf pour les diplômes universitaires, les mères sont souvent plus scolarisées que les pères.

2. FÉCONDITÉ, IMMIGRATION, MARIAGES ET DIVORCES

L'indice de fécondité en 1985 est de 1,4 enfant par Québécoise en âge de procréer. Le seuil de renouvellement des générations est de 2,1.

C: La génération montante vit et connaîtra dans la famille et dans la société une augmentation continue de la tension pour assumer de plus en plus de responsabilités avec de moins en moins de possibilités.

41 % des 18-29 ans considèrent que le nombre idéal d'enfants est de trois et plus.

C: La vie familiale féconde est encore l'aspiration de la majorité des jeunes Québécois.

Le solde migratoire au Québec en 1987 est de + 12 835 personnes (migrations internationales et interprovinciales). Au point de vue de la scolarité les immigrants comptent plus de diplômes universitaires hommes et femmes que les non-immigrants.

C: L'immigration pose aussi la question du respect des différences culturelles et familiales. Les responsabilités parentales et les règles familiales peuvent être sources de tension pour les nouveaux arrivants qui doivent s'adapter à la culture et aux normes familiales québécoises.

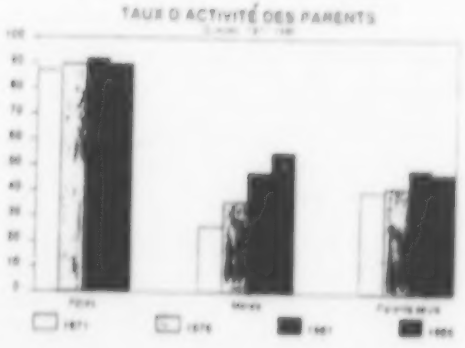
Figure 2

C: Il faut se méfier des interprétations statistiques donnant le nombre de mariages se terminant par un divorce. Par exemple il est faux de dire qu'un mariage sur deux ou trois se termine par un divorce. Sur le graphique précédent [figure 2] les colonnes mariages comprennent les remariages et les colonnes divorces comprennent les deuxièmes et troisièmes divorces. Ce que nous pouvons observer:

1. La baisse de la nuptialité correspond à la baisse de la démographie.
2. Le nombre de divorces se stabilise depuis 1976.
3. Il y a presque autant de mariages en 1986 qu'en 1961.

3. ACTIVITÉS DES PARENTS, REVENU DES FAMILLES

Figure 3



Au Québec, les femmes dirigent 40 % des entreprises de neuf employés ou moins.

C: Le partage des responsabilités dans le monde du travail est en interaction avec le partage des responsabilités dans le monde familial.

Le revenu moyen des familles québécoises s'élève à 40 113 $ en 1987.

Le revenu d'une famille avec un enfant 41 570 $
Le revenu d'une famille avec deux enfants 42 700 $
Le revenu d'une famille avec trois enfants 39 936 $

La majorité des familles où la mère est seule vivent sous le seuil de la pauvreté et 10 % des familles biparentales vivent sous le seuil de la pauvreté.

C: Le revenu familial moyen ne donne pas une très bonne idée de la situation financière des familles puisque sont exclus les impôts et les taxes qui touchent plus durement les couples mariés ayant des enfants et un seul revenu.

4. CONSOMMATION, HABITATION, PLACES EN GARDERIES

En moyenne la famille québécoise consacre 73,9 % de son revenu à la consommation courante. Parmi les dépenses les plus importantes on compte:

alimentation	15,3 %	transport	13,2 %
logement	14,6 %	habillement	7,4 %

C: Le reste sert à payer les impôts, les taxes, les assurances et à conserver un niveau d'épargne qui va en diminuant d'année en année.

78,8 % des familles biparentales sont propriétaires de leur habitation.
70 % des familles à parent seul sont locataires.

C: Les conditions de logement influent directement sur les possibilités que possède une famille d'assurer une qualité de vie épanouissante pour ses membres.

Figure 4

C: La garde en milieu de travail en est encore à ses débuts et la garde à domicile au noir n'est pas comptabilisée. Le fait que la majorité des jeunes enfants soit maintenant en contact quotidien avec des adultes autres que leurs parents devrait être pris en compte dans la façon de réfléchir sur l'éducation des enfants et sur la dynamique familiale.

5. ESPÉRANCE DE VIE, SANTÉ, SUICIDE

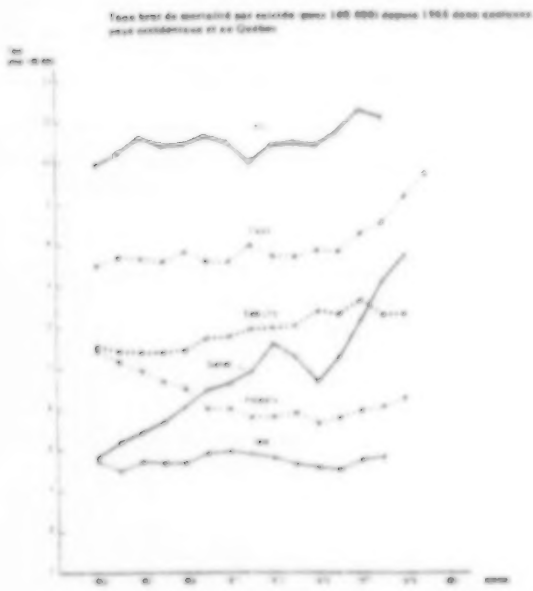
L'espérance de vie est de 72 ans chez les hommes et de 80 ans chez les femmes.

C: Mais l'espérance de vie en bonne santé ne dépasse guère 60 ans tant chez les hommes que chez les femmes. Les conditions de vie actuelles donnent l'impression d'une vie plus facile et d'une civilisation du loisir et de la retraite dorée. Il n'en est rien. Les adultes travaillent un plus grand nombre d'heures aujourd'hui qu'il y a trente ans et les responsabilités familiales augmentent même si le nombre d'enfants diminue.

Au Québec, en 1980, 1 177 668 jours de travail ont été perdus pour des maux de dos.

C: L'apparition et l'augmentation des symptômes psychosomatiques comme le «burn-out» et les maux de dos indiquent le peu de ressources permettant aux individus et aux familles de lutter contre des conditions de vie désastreuses.

Figure 5



C: Le taux de suicide chez les jeunes hommes a presque triplé en moins de dix ans. Dans une société où sous prétexte de respect, on refuse de transmettre les réponses aux questions fondamentales de la vie, l'absurdité et le découragement apparaissent rapidement.

Sources de statistiques

QUÉBEC, Secrétariat à la famille

- Familles en tête. Plan d'action en matière de politique familiale 1989-1991, septembre 1989.
- Familles québécoises - quelques données, dépliant d'information, septembre 1989.

QUÉBEC, Conseil des Affaires sociales

- Deux Québec dans un, Montréal, Éditions Gaétan Morin, 1989.
- De la protection des enfants au soutien des parents, Avis, Québec, février 1990.

QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et du développement, Profil sociodémographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans, février 1990.

Le Soleil, Québec, 4 mars 1990, B, p. 2, 4 et 6.

Revue Focus économique, février 1990, p. 27.

I_2 PAREIL, PAS PAREIL - PRISE 2

À la polyvalente de Baie-Saint-François de Valleyfield, 50 % des jeunes ont un emploi, à l'école J.H.-Leclerc de Granby c'est 68 %.

4 % de ces élèves travaillent la nuit!

Les élèves consacreraient en moyenne sept fois plus de temps à leur travail (21 heures par semaine) qu'à leurs... travaux!

L'actualité, février 1991, p. 60.

70 % des élèves de l'école Enfant-Soleil à Saint-Laurent vivent sous le seuil de la pauvreté.

L'actualité, février 1991, p. 60.

15 à 20 % de nos élèves arrivent à l'école le ventre vide, dit Gilles Archambault, directeur de l'école Baril dans le quartier centre sud.

Ibid., p. 42.

Au moins un enfant sur quatre ne mange pas à sa faim à Montréal, dit Marcel Saint-Jacques, coordonnateur de l'éducation en milieu défavorisé au Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Ibid., p. 41.

Au Québec, 315 000 enfants sont pauvres ou très pauvres. La majorité connaissent la misère: le revenu de leurs parents est de 40 % en dessous du seuil de la pauvreté.

Ibid., p. 41.

À partir du 15, les enfants en sont réduits à un repas par jour. Deux au maximum. Ils ont de la difficulté à se concentrer. À partir du 20, ils traînent la patte et s'endorment sur leur pupitre.

Ibid., p. 42.

L'école secondaire Saint-Luc, dans l'ouest de Montréal, ressemble aux Nations unies: 1 600 élèves de 87 ethnies, 42 langues et 9 religions. Et malgré l'overdose des fleurdelisés et d'affiches sur la «langue de chez nous», l'anglais résonne partout!

L'actualité, 1er sept. 1990, p. 39.

(À la CECM) Une quarantaine d'écoles (sur 200) comptent plus de 50 % d'allophones.

Ibid., p. 39.

En 1986, 73 % des allophones étudiaient toujours dans les collèges anglais. Leur nombre a diminué depuis, mais l'attirance de l'anglais demeure forte: après le secondaire, en français, 16 % des allophones qui poursuivent leurs études choisissent un collège anglais (2 % chez les francophones).

Ibid., p. 44.

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Dans la vidéo, il est dit succinctement que les jeunes qui fréquentent le réseau scolaire ont changé.

1° Poursuivant le travail amorcé à l'activité S_2 -***Pareil, pas pareil*** - ou faisant suite à la vidéo, les participants peuvent aller plus loin dans leur démarche de sensibilisation en lisant les trois articles suivants d'où proviennent les extraits fournis précédemment.

2° À la suite de la lecture, les participants mettent en commun leurs réactions.

Il s'agit ici
- d'explorer l'effet du nouveau visage de la population scolaire sur le réseau d'enseignement;
- de faire ressortir l'importance de connaître les groupes desservis pour ensuite définir leurs besoins et les moyens d'y répondre.

LA SEMAINE DE 60 HEURES

Ils ont 14 ans et moins. Le jour, c'est l'école. Le soir, le dépanneur ou l'usine. Et c'est parfaitement légal!

Par Michel Arseneault

C'est l'anniversaire de François. Il a 13 ans et quelque chose de Wayne Gretzky. Cheveux blonds, yeux en amande, pommettes saillantes. Mais on ne le fêtera pas après l'école: le soir, il travaille.

François est colporteur. Il vend des «cossins» (porte-monnaie, porte-clefs, minilampes de poche et autres gadgets) dans les quartiers populaires de Montréal et les environs. Il n'a pas de salaire mais touche un dollar par objet vendu. Les bonnes semaines, cela lui fait 60 $.

François travaille tous les soirs. Sauf le lundi. Et sauf quand il pleut. Même si son patron l'encourage à aller de porte en porte sous la pluie. «Il me dit: "Tu vas faire pitié; tu vas vendre plus..." Je lui réponds que je vais quand même pas me noyer pour lui.»

Onze ans après l'abrogation de la Loi sur les établissements industriels, qui interdisait le travail des moins de 16 ans, les enfants font un retour en force sur le marché du travail: dans les dépanneurs, les épiceries, les magasins, les salons de coiffure, les usines. Ils livrent des circulaires, tondent les pelouses, gardent des bébés, font la cuisine. Et c'est, dans bien des cas, parfaitement légal.

On ignore combien il y en a exactement. Mais on sait qu'ils sont des milliers à besogner après l'école, les week-ends ou l'été. On n'a qu'à penser aux quelque 9000 camelots des grands quotidiens montréalais.

Au ministère de l'Éducation, on ignore combien d'élèves du secondaire ou même du primaire travaillent. «On n'a aucune donnée là-dessus, dit une porte-parole du ministre Michel Pagé. Ça se passe à l'extérieur des heures de cours, ça ne nous regarde pas.»

Mais de plus en plus d'enseignants constatent que des «têtes blondes» somnolent sur leurs pupitres. «Madame Boutin me dit tout le temps que je devrais arrêter de travailler parce que c'est pas bon pour mon système», explique François, qui s'est souvent fait faire la remarque.

Martin a 12 ans et des cernes sous les yeux, deux petites taches violacées qui détonnent dans un visage de garçonnet. Il passe 25 heures par semaine à l'école et travaille 30 heures - le vendredi soir et le samedi (jusqu'à minuit) et le dimanche - dans le dépanneur de son père à Saint-Henri.

C'est un peu par hasard que certaines écoles ont découvert le phénomène. Plusieurs font subir des tests aux jeunes de secondaire III pour dépister les décrocheurs éventuels. On veut savoir entre autres choses s'ils travaillent et combien de temps ils consacrent à leur emploi. Les réponses ont foudroyé plus d'un orienteur.

Les jeunes de la polyvalente Baie-Saint-François, à Valleyfield, par exemple, sont dans la bonne moyenne: la moitié d'entre eux ont un emploi. Mais à l'école J.-H. Leclerc, à Granby, c'est 68 %. Et on a constaté avec stupéfaction que les élèves consacrent en moyenne sept fois plus de temps à leur travail (21 heures par semaine) qu'à leurs... travaux! Et que 4 % travaillent la nuit! «Personne ne soupçonnait que c'était si fort que ça», explique Michelin Lavoie, conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Cantons.

C'est 2 070 jeunes de 14 ans ou moins qui ont laissé l'école l'an dernier pour se retrouver sur le marché du travail. Des élèves comme Michel Gauthier, qui a claqué la porte d'une polyvalente «assez fuckée» à l'ombre du stade olympique. Treize ans, mais cinq pieds neuf, il a été garçon à tout faire dans un garage, a décroté des cages de perruche dans un *pet shop*, a été *helper* d'un chauffeur de ca-

mion. Isabelle Lavoie, elle, a laissé l'école à 14 ans pour servir des hamburgers-patate-Coke, rues Sainte-Catherine et Amherst, à la faune du village *gay*. «Beaucoup d'amis me disent que j'ai été chanceuse de travailler; je leur dis que ça a été une gaffe», explique Isabelle qui, comme Michel, est retournée à l'école en septembre.

Certains chiffres sont particulièrement préoccupants. En 1987, dernière année pour laquelle on a des données, la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) a indemnisé 51 enfants de 14 ans ou moins pour «accidents et maladies professionnelles». (En décembre, un livreur de dépanneur de 14 ans a été étranglé à Montréal par la courroie d'un monte-charge qui lui servait à descendre des caisses de bière à la cave.) Et, en 1989-1990, 25 plaintes ont été déposées à la Direction de la protection de la jeunesse.

Même s'il n'existe plus de salaire minimum distinct pour les mineurs - la Charte québécoise des droits de la personne interdit la discrimination en raison de l'âge - la main-d'oeuvre enfantine est souvent sous-payée. Payée *cash* et cachée.

Enzo, Catherine et Franca en savent quelque chose. Enzo ne sourit pas beaucoup et fait très sérieux pour ses 12 ans. Emballeur dans un supermarché à Saint-Léonard, il touche 2,50 $ l'heure. Et non huit dollars comme les emballeurs syndiqués de Provigo. Mais il ne s'en plaint pas. «On prend soin de moi parce que je suis très petit.» Catherine, elle, a commencé à travailler à 13 ans comme coursière dans un prestigieux centre de recherche universitaire. À quatre dollars l'heure, un dollar de moins que le salaire minimum. Même chose pour Franca qui, à 13 ans, est devenue vendeuse dans une usine de textiles de la rue Chabanel, dans le nord de Montréal.

N'empêche que, dans bien des cas, le travail des enfants est parfaitement légal. Aldo avait 13 ans quand il est entré comme garçon à tout faire dans une usine de textiles de la petite Italie, à Montréal. Cela ne contrevenait à aucune loi: Aldo touchait le salaire minimum et fréquentait l'école.

La Loi sur l'instruction publique dit qu'il faut aller à l'école de 6 à 16 ans et qu'un employeur ne peut embaucher un élève «durant les heures de classe».

La Loi sur la protection de la jeunesse dit qu'un enfant ne peut être forcé de faire un travail «disproportionné à ses capacités».

Le Code de sécurité pour les travaux de construction dit qu'un mineur ne peut manipuler des explosifs, faire des travaux de démolition, travailler sous l'eau ou sous terre, notamment.

La Loi sur la protection de la santé publique dit qu'un adolescent ne peut être ambulancier, embaumeur ou entrepreneur de pompes funèbres.

La Loi sur la santé et la sécurité du travail dit que la CSST peut fixer un âge minimum pour un travail particulier (ce qu'elle n'a cependant jamais fait).

Mais aucune loi n'empêche une fillette, par exemple, de travailler en usine tous les soirs du lundi au vendredi! Même pas la Charte des droits de la personne, qui protège les personnes âgées et handicapées - mais pas les enfants - «contre toute forme d'exploitation».

Les lois du Québec sont moins sévères aujourd'hui que celles du début du siècle! Dès 1907, la Loi des établissements industriels stipule que: «L'âge des ouvriers, que ce soit des garçons ou des jeunes filles, ne doit pas être moindre de 14 ans.» Et on ne pense pas qu'aux mines et aux filatures. Dès 1919, la loi prévoit des peines sévères contre «tout patron» qui embauche des enfants: des propriétaires de compagnies de télégraphe qui emploient «des messagers» aux agents qui font «distribuer des annonces et des prospectus».

Les lois québécoises sont les moins sévères au Canada. En Alberta, il faut avoir 12 ans pour être livreur, commis, camelot ou messager; on ne peut travailler plus de deux heures par jour (du lundi au vendredi) et jamais entre 21 h et 6 h. En Ontario, on ne peut travailler dans une usine, ni même autour, avant 15 ans. À Terre-Neuve, un enfant ne peut passer plus de huit heures à l'école et au travail les jours de classe. En Saskatchewan, on ne

peut travailler, même dans un restaurant, avant 16 ans.

Quant au gouvernement fédéral, le Code canadien du travail met des conditions sévères à l'emploi des moins de 17 ans. Mais seulement pour les entreprises qui relèvent de sa compétence (comme les banques). C'est ainsi qu'un enfant ne peut travailler dans une mine ou une centrale nucléaire...

Les petits travaillent pour la même raison que les grands. «À 11 ans, l'argent c'est important.» Un sourire accroché en permanence aux lèvres, Alexandre a les yeux grands comme des trente sous. Il a vendu des glaces tout l'été, 50 heures par semaine, à la plage d'Oka. Avec 10 minutes pour le repas du midi.

Pourquoi travailler? Pour être indépendant. On n'aime pas «quêter» de l'argent de poche à ses parents. On ne veut pas qu'ils contrôlent les dépenses. «Je n'achète pas que des choses dont j'ai *besoin*, avoue Franca. Je veux aussi acheter des choses dont j'ai *envie*.» Un caprice auquel son père et sa mère, ouvriers immigrants, ne cèdent pas.

On sent bien qu'il faut apprendre à gagner sa vie. «Si tu veux pas coucher sur un banc de parc avec des journaux (comme couverture) il faut que tu travailles», dit François, qui vit seul avec sa mère assistée sociale à Rosemont.

Leurs dépenses ne sont pas que frivoles. Les gamins ont souvent payé ce qu'ils ont sur le dos. Et on ne parle pas que des vêtements griffés ou de l'inabordable blouson de cuir. Ce sont eux qui achètent leurs chaussures, leurs bottes et manteau d'hiver. Il leur arrive aussi de prêter de l'argent à leurs parents. Prêts dont on ne demande pas toujours le remboursement.

Et il y a les loisirs. La musique - les disques laser, les cassettes - et les sorties. Les plus grands traînent dans les discothèques (avec la carte d'assurance-maladie d'un aîné pour «prouver» qu'ils ont 18 ans). Les plus petits, dans les salles de cinéma. Ils payent de leur poche pour voir *Teenage Mutant Ninja Turtles* ou *Le Petit Monstre*.

Les «toffes» trouvent que c'est bébé. «Je paye la traite à ma blonde; elle aime ça, les films; moé, je dors», dit Daniel, 13 ans.

Les tendres trouvent que c'est bien. À 13 ans, Marc est carré comme un garçon qui passe son temps libre à transporter des caisses de 24, ce qu'il fait jusqu'à 35 heures par semaine dans un dépanneur de Pointe-Saint-Charles. Mais il grimpe encore aux arbres et rêve de devenir cascadeur («Ça l'air le fun de swinger d'un arbre à l'autre»). Lui n'hésite pas à dire qu'il a aimé *Le Petit Monstre*, l'histoire d'un garçonnet qui donne du fil à retordre à son père adoptif...

Les parents! Pas faciles à contenter. Des fois ils protestent parce que le job passe avant les devoirs. Aldo, qui a travaillé à l'usine, a eu de la difficulté à convaincre sa mère: «Elle me dit tout le temps: "J'ai travaillé comme une esclave toute ma vie; pas question que tu fasses la même chose." Et elle me sacre après en italien!» Mais, en même temps, les parents croient important d'inculquer à leurs enfants l'importance du travail. «Mon père trouve que c'est bon pour mon sens des responsabilités», dit Enzo, le petit emballeur. «C'est ma mère qui chiale pour que j'aille travailler, explique François. Le soir, c'est "Va travailler!" Le matin, c'est "Lève-toi, tabarnak, c'est l'heure d'aller à l'école!»

En règle générale, toutefois, les jeunes veulent travailler. Parce qu'ils s'ennuient. «C'est mieux que de rester à rien faire et de regarder *Dynastie*, dit François. Ils se sont convaincus qu'ils sont trop vieux pour jouer comme des gamins. Ce qui ne les empêche pas de parler avec passion de la dernière cassette de Nintendo, l'incontournable jeu vidéo. Les devoirs? Ils les font immédiatement après l'école sur le coin de la table. Ou dans leurs rares moments libres. «Des fois, je dîne pas et je les fais le midi», confie Marc.

Le boulot leur fait prendre conscience des choses qu'on n'étudie pas à l'école. Des choses comme le pouvoir. Enzo a appris à traiter le patron «comme un roi» dans l'espoir d'avoir une augmentation de salaire. Comme la pauvreté. François a été bouleversé par une cliente, trop pauvre, qui a dû casser sa tirelire pour lui acheter un stylo. Comme la

violence. Martin, qui vend du chocolat de porte en porte, a déclenché un drame familial quand une femme, qui avait décidé de lui acheter quatre tablettes, s'est fait frapper par son mari qui hurlait: «L'argent, ça pousse pas sur les arbres!»

Dans les cabinets ministériels, commissions scolaires et syndicats consultés par *L'actualité*, on s'est souvent dit estomaqué d'apprendre qu'il n'y avait plus d'âge minimum pour travailler au Québec. «Faire travailler des enfants "dans la guénille", je trouve ça épouvantable! C'est renversant!» s'exclame Pierre Marc Johnson, qui ignorait toutefois que c'est le Parti québécois qui a donné le feu vert au travail des enfants en 1979, alors qu'il était ministre du Travail.

C'est Pierre Marois, alors ministre d'État au développement social, qui a «piloté» la Loi sur la santé et la sécurité du travail, remplaçant ainsi la Loi sur les établissements industriels. On considérait à l'époque que les enfants n'avaient plus besoin d'une protection particulière puisque leur exploitation, monnaie courante au tournant du siècle, était chose du passé. «On s'est dit que, de façon générale, ces gens-là ont les mêmes droits et bénéficient de la même protection (que les travailleurs adultes), explique Pierre Marois. La CSST a le pouvoir d'intervenir.

Au cabinet de l'actuel ministre du Travail, Normand Cherry, on estime que le travail des enfants est un faux problème. «Il n'y en a pas de problème, dit un adjoint. Il n'y a personne qui s'en plaint. C'est aux parents à s'occuper de ça, pas au ministère.»

«Que des enfants travaillent la nuit, c'est scandaleux!» dit Pierre G. Hébert, avocat spécialisé en relations de travail et père d'un garçon de six ans qui lui a demandé quand il pourrait devenir camelot. «C'est une question de juste mesure. Le travail est une valeur importante pour les enfants. Mais il ne faut pas que ce soit au détriment de leur santé, de leurs études ou de leur joie de vivre.»

L'ACTUALITÉ,
février 1991,
page 60.

LA CAPITALE DES PAUVRES

Montréal a plus de soupes populaires que de McDonald's et 400 organismes de dépannage dont 40 % de la clientèle sont des enfants.

Par Dominique Demers

Montréal a des recoins que les guides touristiques ignorent. C'est pourtant ce que la métropole a de plus spectaculaire, de plus insolite et de plus poignant. Les attractions sont gratuites et il n'y a pas de saison touristique. Mais l'hiver est plus extraordinaire et les fins de mois fournissent de meilleures photographies.

Tôt le matin, à l'école Hochelaga, par -10 °C, des enfants vêtus de chandails de coton ouaté courent en bottes de caoutchouc dans la neige. À la collation de 10 h, ils dévorent les biscuits secs salés et le fromage distribués gratuitement.

À 11 h 30, au Rest-Pop, au sous-sol de l'église du Très-Saint-Rédempteur, au coin des rues Adam et Joliette, ou à l'Entraide Ignace Bourget à Montréal-Nord, des enfants font la queue pour la soupe populaire.

À 12 h 30, à l'Oasis Saint-Vincent-de-Paul, rue Marseille, tout près de Langelier, une vingtaine de mères avec leur bébé gèlent dehors en attendant la distribution des sacs de provisions: un pain, un sac d'oignons, des frites et des pois congelés, une bouteille de vinaigrette, une laitue un peu fatiguée et six petits pots de yogourt.

L'après-midi, entre Saint-Laurent et Sanguinet, dans le parc d'habitations à loyer modique, des enfants jouent dans des cours minuscules à deux pas du quartier général des prostituées. Ils trouvent parfois des seringues et de vieux condoms.

Entre 16 h et 18 h, rue Sainte-Catherine près de Préfontaine, des fillettes de 12 ans se vendent pour quelques dollars ou pour un beau chandail vert *flash* pendant que d'autres écoliers enfourchent un tricycle pour livrer les commandes du dépanneur jusque tard le soir, sans pause pour souper. À Saint-Laurent, des enfants aux yeux bridés rejoignent leurs parents à la manufacture après l'école.

Autrefois, les pauvres de Montréal se concentraient dans les vieux quartiers du centre-ville qui dessinaient un «T» inversé sur la carte de l'île. Au cours des dernières années, le «T» s'est boursouflé en un grand «S» maladroit, la misère s'est étendue autant vers le nord-ouest que vers le sud-ouest. Un ménage sur cinq consacre plus de la moitié de son revenu à se loger. Les loyers coûtent 36 % plus cher qu'ailleurs au Québec et les 16 000 HLM de l'île sont occupés. En février, 14 050 familles admissibles, c'est-à-dire pauvres, patientaient sur la liste d'attente.

Au Québec, 315 000 enfants sont pauvres ou très pauvres. La majorité connaissent la misère: le revenu de leurs parents est de 40 % en dessous du seuil de la pauvreté. Comme partout ailleurs au Canada, les enfants constituent le plus important groupe d'indigents, mais c'est à Montréal qu'on en retrouve le plus grand nombre. Montréal, Trois-Rivières et Sherbrooke remportent d'ailleurs la palme des villes canadiennes les plus démunies: plus de 20 % de leur population vit sous le seuil de la pauvreté. Plus qu'à Saskatoon, Saint-Jean au Nouveau-Brunswick ou Saint-Jean à Terre-Neuve.

Montréal a plus de soupes populaires que de franchises McDonald's. En 1988, 374 organismes faisaient du dépannage alimentaire, le plus souvent grâce aux aliments recueillis par Moisson Montréal. Depuis, des dizaines d'autres se sont ajoutés.

«Au Québec, le taux de pauvreté des familles était descendu de 20 à 14 % de 1969 à 1980, mais il est remonté depuis», dit Jean-Bernard Robichaud, directeur du bureau de Montréal du Conseil canadien de développement social. «On se retrouve avec les mêmes chiffres qu'en 1969. La récession de 1982 a précipité beaucoup de familles

dans la pauvreté et la reprise économique ne les en a pas sorties.»

Sur la carte de la pauvreté du Conseil scolaire de l'île de Montréal, le point le plus rouge est planté dans la zone 195, entre les rues University et Guy, Sainte-Catherine et Saint-Antoine: un quartier où le taux de chômage est pratiquement nul. Un paradoxe? Non. Dans la moitié des familles pauvres, au moins un parent travaille à temps plein ou partiel. «Il y a de plus en plus de travailleurs pauvres, dit Jean-Bernard Robichaud. C'est le grand constat des années 80.»

«Au moins un enfant sur quatre ne mange pas à sa faim à Montréal», dit Marcel Saint-Jacques. Il est coordonnateur de l'éducation en milieu défavorisé au Conseil scolaire de l'île de Montréal, qui dépense 500 000 dollars par année pour fournir une collation d'une centaine de calories, deux ou trois fois par semaine, aux écoliers des quartiers les plus défavorisés. «Nettement insuffisant.»

Près de 70 % des élèves de l'école Enfant-Soleil à Saint-Laurent vivent sous le seuil de la pauvreté. La plupart viennent de familles multiethniques, et la travailleuse sociale Sylvia Bellfort visite les parents accompagnée d'un interprète. «On a des enfants qui n'ont qu'un peu de riz blanc pour leur lunch, dit-elle. En attente de leur statut de réfugiés, les parents travaillent au noir; leur pauvreté est passagère. Soixante pour cent des enfants déménagent pendant l'année: ceux-là vont s'en sortir.»

Même si elle est particulièrement évidente à l'école Enfant-Soleil, la pauvreté temporaire est une réalité héritée des années 80. «On a longtemps cru que la pauvreté était transmise d'une génération à l'autre», dit Camil Bouchard, du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale de l'Université du Québec à Montréal. «Et voilà qu'on s'aperçoit que la majorité des adultes pauvres n'ont pas grandi dans la pauvreté. Dans deux cas sur cinq, il s'agit même d'une situation temporaire. C'est la des gagne-petit, des chômeurs et des familles éclatées.»

«Dans ma classe, 18 élèves vivent dans une famille monoparentale et trois dans un foyer "normal". Tous les autres sont en foyer nourricier», dit Monique Desmarais, enseignante en première année à l'école Hochelaga. Elle s'est arrangée pour que les examens tombent en début de mois.

«À partir du 15, les enfants en sont réduits à un repas par jour. Deux au maximum. Ils ont de la difficulté à se concentrer. À partir du 20, ils traînent la patte et s'endorment sur leur pupitre. Aujourd'hui, il manque six élèves. Tous des cas de maladies infectieuses. Ils n'ont aucune résistance. Plusieurs dînent de pain sec et passent l'hiver en manteau de printemps.»

«De 15 à 20 % de nos élèves arrivent à l'école le ventre vide, dit Gilles Archambault, directeur de l'école Baril dans le quartier Centre-Sud. Un jour, j'ai demandé à un enfant particulièrement difficile s'il lui arrivait d'être content au lieu d'en vouloir à tout le monde. Il a répondu oui. Lorsqu'il allait à l'hôpital Sainte-Justine et se tenait tranquille dans la salle d'attente, sa mère lui achetait une petite boîte de jus de légumes V-8 et il était content. On l'a eu avec le V-8. C'est fou les efforts qu'il était prêt à faire pour du jus de légumes.»

L'école Baril dessert un minuscule quadrilatère: trois rues d'est en ouest, deux rues du nord au sud. En tout: 625 enfants. «Des Québécois de souche dans la misère noire, dit Gilles Archambault. Nous sommes dans le quartier le plus criminalisé au Canada. Des élèves de 10 et 11 ans ont subi des avortements. Ici, avec 25 sous, on peut acheter le silence. Pour régler les problèmes de prostitution, il a fallu interdire l'accès de la cour d'école aux adultes à l'exception des surveillants.»

À la CECM, on a mis sur pied l'Opération Renouveau pour réduire les écarts de réussite scolaire entre les élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux «moins défavorisés». Au début des années 80, l'écart moyen aux examens était de 14 points. Grâce aux programmes d'appoint et à la collaboration des parents, il a été réduit de moitié. «Mais on ne touche pas les plus défavorisés, dit Françoise Saint-Pierre, travailleuse sociale à l'école Hochelaga. Les plus démunis ne viennent pas.»

À Montréal, les enfants du quartier Hochelaga ont une espérance de vie inférieure de neuf ans à ceux de Westmount. La mortalité infantile et les problèmes de santé -maladies infectieuses ou respiratoires, anémie, etc. - sont aussi deux fois plus importants. Au Québec, 6,3 % des bébés naissent avec un poids insuffisant (moins de 2,5 kilos). Dans les quartiers pauvres, le taux double. «À 12 %, ce sont les mêmes taux que dans le Tiers-Monde. Pire qu'en Colombie, en Jamaïque, au Sénégal ou au Pérou», dit Christine Colin, un médecin spécialiste en santé communautaire.

«C'est vrai que toutes les maladies sont plus fréquentes chez les pauvres, mais la piètre image d'eux-mêmes qu'ont ces enfants est encore bien pire que n'importe quel problème de santé», dit François Lehman, médecin de famille depuis 15 ans au CLSC Centre-Sud.

«La pauvreté a des répercussions sur la santé mentale. Les enfants sont plus stressés, plus anxieux. Ils grandissent dans l'insécurité. Certains ont envie de défoncer les murs, d'autres se referment comme une huître, deviennent dépressifs», dit Jean-Bernard Robichaud.

Soixante pour cent des enfants négligés ou maltraités viennent de foyers pauvres. Une montagne de recherches démontre qu'indigence et mauvaises relations entre parents et enfants vont souvent de pair.

Ginette Ouellette, 10 ans assistée sociale, a passé tout ce temps «à regarder la télévision et à écouter de la musique triste. Comme en prison. Ton enfant a besoin d'amour et de tendresse. Tu le sais. Mais toi, en dedans, t'es pleine d'agressivité.» Avec Lise Gagnon, une religieuse des Saints Noms de Jésus et de Marie, elle coordonne aujourd'hui les activités de Rencontre-Cuisine, un organisme de quartier pour les familles défavorisées. Avant, les locaux servaient à distribuer des repas gratuits aux itinérants. Une enquête dans le quartier a révélé qu'il était plus urgent d'aider les mères avec de jeunes enfants.

«Ici, tout le monde a des dettes, dit Ginette. Woodhouse-Légaré s'installe uniquement dans les quartiers pauvres où les gens sont prêts à payer 32 % d'intérêt pour une télévision. De loin, ça paraît simple: ils ont juste à ne pas en acheter. Mais la télévision, c'est le centre de tout, c'est leur seul loisir, c'est aussi important que de manger.»

Dans la cuisine communautaire, une dizaine de mères de jeunes enfants racontent comment elles arrondissent les fins de mois. Lorsque le frigidaire est vide, elles encaissent parfois un chèque de bien-être postdaté à un comptoir Instachèques qui prend 4,9 % de commission. Après Noël, lorsque le panier de l'Armée du salut est aussi vide que leur porte-monnaie, elles «vendent» leur crédit d'impôt pour enfants à H & R Block qui empoche 15 %. Elles connaissent toutes l'entrepôt de couches au coin de Christophe-Colomb et Louvain et la manufacture de souliers La Parisette. Elles savent toutes que pour éviter de payer jusqu'à 100 dollars par mois de lait maternisé il faut convaincre un médecin de prescrire de l'Isomil, un lait à base de soya, «le seul qui passe sur la carte de b.s.». Sinon, elles font comme Manon qui a nourri au lait de vache son bébé qui pesait moins de 2,5 kilos à la naissance.

Elles ont toutes touché le fond du baril. Fait sécher les couches de papier pour les réutiliser, acheté du lait maternisé avec des rouleaux de cents, vendu des bouteilles pour payer le taxi jusqu'à l'hôpital, acheté à crédit au dépanneur du coin où, pour le prix de 24, on n'a que 12 tranches de fromage Kraft. Elles savent toutes qu'à l'école élémentaire Champlain, à côté, on a démantelé un réseau de prostitution. Elles se sont toutes juré que leurs enfants seraient au-dessus de ça.

La ville de Montréal vient de dévoiler un plan d'action pour les sans-abri et elle a créé une table de concertation sur la violence des jeunes. Mais rien sur la pauvreté. Au Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, Irène Langis, responsable des communications, sursaute lorsqu'on lui parle de pauvreté. «Nous nous occupons de problèmes psychosociaux graves. C'est évident que beaucoup de gens sont pauvres, mais ce n'est pas notre priorité. Je pense que c'est plus l'affaire des hôpitaux.»

«Actuellement, la seule façon d'aider une famille qui en arra-

che, c'est de placer un des enfants en foyer nourricier, dit Camille Messier, de la Commission de protection des droits de la jeunesse. Nous appliquons la Loi sur la protection de la jeunesse ou celle des jeunes contrevenants. Mais personne au Québec ne s'occupe des enfants qui se promènent l'hiver sans mitaines ou qui ne mangent pas à leur faim parce qu'ils sont pauvres.»

«On peut sortir un enfant de chez lui et payer une pension de 35 000 dollars par année, mais on ne peut pas aider directement sa famille!», résume Jean-Bernard Robichaud.

«Les églises et les banques alimentaires font un travail utile, dit-il. Mais les pauvres ont bien plus besoin de justice que de charité. Les organismes de dépannage alimentaire avaient été mis sur pied dans la foulée de la récession de 1982. Ça devait être temporaire, mais ils font maintenant partie de l'économie. Des organismes prévoient fermer leurs portes pour forcer les gouvernements à agir. On ne veut plus voir de parents faire la queue dans des sous-sols d'églises et sortir en rasant les murs.»

L'ACTUALITÉ,
15 septembre 1990, page 40.

GHETTOS, MODE D'EMPLOI

Le gouvernement québécois fait comme si les écoles de Montréal n'étaient pas différentes de celles du reste de la province.

Par Christian Rioux

L'école secondaire Saint-Luc, dans l'ouest de Montréal, ressemble aux Nations unies: 1 600 élèves de 87 ethnies, 42 langues et 9 religions. Et malgré l'overdose de fleurdelisés et d'affiches sur la «langue de chez nous», l'anglais résonne partout!

«Les drapeaux c'est pour les visiteurs, dit Geneviève Saint-Jean, 17 ans. Le premier jour, je suis rentrée en larmes, suppliant mes parents de me changer d'école.» Même des Haïtiens parlent anglais entre eux. «Moi qui croyais arriver dans un pays français!» dit Fariel Bouattoura, une Algérienne de 17 ans.

C'est dans la marmite linguistique montréalaise, où 20 % seulement des Québécois de langue française doivent intégrer presque tous les immigrants, que se joue l'avenir du Québec. Grâce à la loi 101, deux allophones sur trois vont maintenant à l'école française (il y a 15 ans, les quatre cinquièmes étudiaient en anglais). À la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), 35 % des élèves ne sont pas de langue maternelle française ou anglaise; ils seront plus de la moitié dans quelques années.

Une quarantaine d'écoles (sur 200) comptent plus de 50 % d'allophones. On parle déjà de ghettos pour ces écoles désertées par la population française qui fuit vers la banlieue ou l'école privée.

Les graffiti de l'école La Dauversière en disent long. «White Power!», «Vive le Québec libre!», «F... les Tamouls!» ou ce vers du groupe rock les French B: «Do you remember when we were French?»

Contrairement à Saint-Luc où aucune ethnie ne domine, les Grecs de La Dauversière (ils viennent de tous les coins de Montréal) seront bientôt plus nombreux que les francophones. Les deux groupes se sont affrontés au printemps aux cris de «Québec français» et «Bilingual!»

«Les élèves qui accordent de l'importance à la langue s'en vont, dit le directeur Robert Céré. Ceux qui parlent français moins de 25 heures par semaine ont de la difficulté à comprendre.»

«La Dauversière comptait quatre classes enrichies il y a quatre ans, deux l'an dernier, aucune cette année. Le taux d'échec est de 66 % en histoire et de 50 % en géographie.

Quand l'écrivain Marco Micone demande à ses étudiants immigrants du collège Vanier combien le Québec compte de francophones, presque tous répondent entre 40 et 60 %! «C'est aberrant d'avoir des écoles avec 85 % d'allophones, dit Michel Therrien, président de l'Association québécoise des professeurs de français. Si on les répartissait mieux, on ne serait pas obligé d'utiliser des mesures coercitives.» L'Association et l'Alliance des professeurs de Montréal préconisent une meilleure répartition des élèves allophones, autrement dit le *busing*.

L'idée vient des États-Unis où le *busing* a mis fin à la ségrégation scolaire. En 1971, la Cour suprême a ordonné que les élèves noirs de plusieurs grandes villes américaines soient transportés dans les quartiers blancs.

Le *busing* fait peur: il a provoqué la fuite des familles blanches vers les banlieues ou les écoles privées. À Boston, en 1974, la violence éclata, les Blancs refusant que les Noirs fréquentent leurs écoles. Les résultats scolaires des Noirs ne se sont pas améliorés: on était plus préoccupé de composition raciale que de qualité de l'enseignement.

Mais les Américains sont en train d'obtenir par la douceur ce qu'ils n'ont pu obtenir par la force. Depuis 1980, le *bussing* est devenu volontaire: plutôt que d'imposer une école, les commissions scolaires offrent le transport gratuit aux élèves de minorités qui désirent étudier hors de leur quartier. Sur la côte ouest, il sert à intégrer les Hispano-Américains et les Asiatiques: 20 000 élèves de Los Angeles et 7 000 de San Diego prennent l'autobus de leur plein gré. Seattle vient aussi d'opter pour le *bussing* volontaire avec l'appui des organisations ethniques.

En même temps, les commissions scolaires créent des *magnet schools*, des écoles à orientation particulière (arts, sciences, langues, etc.) afin de ramener les familles blanches dans les centres-villes (Los Angeles en compte 86).

À Montréal, où on a surtout parlé de transport obligatoire, l'idée soulève les passions: les professeurs sont pour, les directeurs d'écoles s'y opposent, les minorités et les parents sont divisés. Les commissaires de la CECM (dont l'électorat est blanc, catholique et français) hésitent à toucher à ce dossier explosif qui pourrait créer des conflits ethniques et leur attirer à nouveau les foudres des organismes de défense des droits de la personne.

«Les immigrants sont prêts à accepter le transport scolaire si on leur offre les mêmes services partout. Ils n'aiment pas les écoles ghettos et veulent s'intégrer rapidement», dit Jacqueline Hekpazos, de la Maison d'Afrique. Si l'école de leurs enfants était dans un quartier français, ils n'hésiteraient pas à déménager pour s'en rapprocher, dit-elle.

«De plus en plus d'enfants étudient loin de chez eux», dit Marco Micone. À la CECM, 18 % des élèves du primaire et plus de la moitié de ceux du secondaire prennent déjà l'autobus. Le libre choix de l'école secondaire est inscrit depuis peu dans la Loi de l'instruction publique. La Commission des écoles protestantes fait du *bussing* confessionnel sans le dire puisqu'elle transporte les élèves de son secteur français d'un bout à l'autre de l'île.

«L'important, c'est de ne pas être forcé», dit Sylvia Bielec, étudiante d'origine polonaise. La présidente du Comité central des parents de la CECM, Gérardine Bissonnette, s'oppose au *bussing* obligatoire, mais pas au transport volontaire car il respecte le libre choix des parents.

Comment les nouveaux venus seraient-ils accueillis? «Très bien, dit Claude Corbeil, directeur de l'école Édouard-Montpetit. Ici, les immigrants n'ont pas d'autre choix que de s'intégrer rapidement.» Ce n'est pas la place qui manque à Édouard-Montpetit qui ne compte que 900 élèves sur une capacité de 3 000.

Mais les autres directeurs ne sont pas de cet avis. Comme aux États-Unis, les résistances de la majorité sont plus fortes que celles des immigrants. «Les gens de chez nous sont très attachés à leur école de quartier. Ils ne seraient pas d'accord», dit Mario Langlois, directeur à Saint-Henri qui craint que les frictions entre élèves n'accentuent le problème. «Ce serait difficile à faire accepter», ajoute Rémi Provost, directeur adjoint de l'école Honoré-Mercier, à 15 minutes de métro de Saint-Luc.

Selon Marco Micone, on ignore les problèmes d'intégration des immigrants: «Tant que les immigrants seront concentrés dans quelques écoles, les Québécois pourront faire comme si le problème n'existait pas.»

Le gouvernement québécois n'agit pas autrement. Il fait comme si les écoles de Montréal n'étaient pas différentes de celles du reste de la province, disent les enseignants de Saint-Luc. On n'a d'ailleurs pas vu l'ombre d'un ministre en juin dernier, lors des audiences publiques de la CECM sur sa politique linguistique.

Une fois sorti des classes d'accueil, un élève immigrant coûte trois fois moins cher qu'un élève inuit et étudie dans des classes deux fois plus peuplées. Les deux millions de dollars supplémentaires accordés aux écoles multiethniques de la CECM pour la première fois l'an dernier n'ont permis d'engager qu'un instituteur de plus par école. Comme si l'immigration était d'abord l'affaire des Montréalais.

«Une politique d'intégration nécessite la fusion des écoles catholiques et protestantes», dit Pierre Courtois, professeur de

mathématiques à Saint-Luc. Mais les commissions linguistiques et la Cour suprême ne trancheront pas avant trois ans. «En attendant, on pourrait orienter les 5 000 enfants des classes d'accueil vers des quartiers français», ajoute-t-il. Ils seraient encouragés à y poursuivre leurs études et les parents à y déménager. L'opération ne coûterait rien puisqu'on assure déjà leur transport.

Mais la CECM fait le contraire: Saint-Luc compte 25 classes d'accueil (400 élèves) alors que l'école la plus proche, Saint-Henri, n'en a plus une seule. Il y a quelques années, toutes les classes de Saint-Henri ont été transférées à Saint-Luc pour des raisons administratives!

De nombreux immigrants se contentent d'une connaissance minimale du français. «Ils apprennent les mots clés et s'en tirent grâce aux tests objectifs», dit René Voisard, directeur de l'école Évangéline. Les résultats scolaires varient selon que leur ethnie est plus ou moins favorisée.

En 1986, 73 % des allophones étudiaient toujours dans des collèges anglais. Leur nombre a diminué depuis, mais l'attirance de l'anglais demeure forte: après le secondaire en français, 16 % des allophones qui poursuivent leurs études choisissent un collège anglais (2 % chez les francophones). «Pour inciter les immigrants à bien apprendre le français, dit Henri Laberge, de la Centrale des enseignants du Québec, il faut que la loi 101 s'applique au collégial.»

Robert Céré demeure optimiste: «La première génération de la loi 101, celle des "illégaux", arrive à la fin du secondaire. C'est peut-être pour cela que nous avons tant de problèmes aujourd'hui. Les plus jeunes ont compris que ça se passait en français.»

Mais les immigrants croient encore souvent que le Québec est bilingue: «J'ai été bouleversé quand j'ai su que je devrais apprendre le français, dit Wilson Ramcharan, un Antillais britannique de 17 ans. J'étais venu au Canada, pas au Québec!» Les immigrants veulent avoir l'heure juste, ajoute Marco Micone: «Vous ne les attirerez pas en leur disant que vous allez disparaître. Il est temps de leur apprendre que 60 % de l'économie québécoise est contrôlée par des francophones!»

L'ACTUALITÉ
1er septembre 1990,
page 39.

I_3 UNE JOURNÉE DANS LA VIE DE ...

L'activité I_3 ***Une journée dans la vie de...*** vise à obtenir de l'information sur les jeunes fréquentant la classe, l'école ou la commission scolaire des participants et des participantes.

Si vous en avez le temps et les moyens, ou encore si l'opération s'impose, vous pouvez procéder à une étude approfondie avec l'aide d'un consultant externe, des statistiques, etc. Ce que nous vous proposons est plus simple, moins scientifique mais d'un intérêt certain.

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Que vous travailliez avec des adultes ou des jeunes, le résultat attendu est d'avoir un portrait du groupe desservi qui va au-delà des statistiques et des caractéristiques telles que le sexe, l'âge ou l'ethnie. L'activité I_3 ***Une journée dans la vie de...*** vous permettra de découvrir à quoi ressemble une journée dans la vie de Mélodie, de Sébastien ou des jumeaux Duc et Taï.

1° Avec le groupe, précisez le genre d'information qu'il serait intéressant d'obtenir.

Ex.: Information chronologique: qu'est-ce que le jeune fait entre le lever et le coucher? quelles difficultés rencontre-t-il dans une journée? quels sont ses objets de satisfaction dans une journée? etc.

2° Déterminez l'envergure de votre enquête:
Si vous travaillez avec une classe de jeunes ou un groupe de parents, chacun pourrait réaliser l'activité. Par contre, si vous travaillez avec des administrateurs, des PNE ou des enseignants, il pourrait être décidé de recueillir de l'information sur autant de jeunes qu'il y a de membres dans le groupe ou de se concentrer sur quelques-uns.

3° Déterminez la méthode d'enquête:
Il pourrait s'agir d'une entrevue, d'une journée «portes ouvertes» chez Sébastien, Duc et Taï ou Mélodie, d'une combinaison des deux, d'une vidéo, etc.

4° Selon le moyen retenu, procédez aux préparatifs de l'opération soit en groupe, en équipe ou encore individuellement.

5° Réalisation

Ex.: L'administrateur accompagnera un jeune (dont le nom pourra avoir été tiré au hasard et dont on prendra soin d'informer les parents!) de 9 h à 18 h ou pourquoi pas pour le déjeuner, la livraison des journaux ou le souper?

L'administrateur pourra filmer, réaliser l'entrevue, prendre des photos, etc., selon le plan établi à l'étape 4.

6° Mise en commun avec de préférence les jeunes qui ont fait l'objet de l'enquête.

I_4 VOUS FAITES QUOI DANS LA VIE?

L'activité S_4 - ***Je pense... donc vous êtes? Pas sûr*** - a permis de se sensibiliser aux préjugés et à la méconnaissance qui nuisent à la communication et à la compréhension.

L'activité I_4 propose d'aller à la découverte des différents rôles et tâches, soit des enseignants et des PNE, soit des administrateurs afin de définir des collaborations possibles entre les différents partenaires.

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Pour réaliser cette activité, vous pouvez procéder comme suit ou utiliser la démarche proposée dans le module 13 de La formation des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents et dont nous vous fournissons le texte en annexe.

1° Si vous animez un groupe d'administrateurs, il pourrait être intéressant que le groupe désigne un membre qui accompagnerait pendant une journée un enseignant ou un PNE selon le corps d'emploi pour lequel on veut obtenir de l'information.

Selon les préoccupations du groupe, d'autres combinaisons sont aussi possibles. Par exemple, un PNE pourrait accompagner un enseignant ou un administrateur, etc.

2° Le groupe précise l'information qu'il veut obtenir (ex.: rôle, tâches, conditions d'exécution des tâches, difficultés, facilités, etc.).

3° La personne désignée réalise sa «mission».

4° Retour en groupe et mise en commun de l'information obtenue.

5° Si le groupe a réalisé l'activité S_4 ***Je pense ... donc vous êtes? Pas sûr!***, il compare sa perception de la profession avec celle qu'il avait avant de faire l'activité I_4 ***Vous faites quoi dans la vie?***

Par contre, si le groupe n'a pas fait l'activité I_4, explorer avec lui ce que l'information supplémentaire ainsi obtenue ajoute à sa perception ou à sa compréhension.

I_5 BONJOUR, VOTRE COMMANDE ...

Dans la vidéo, on a abordé la question des attentes individuelles par rapport au service collectif qu'est l'école. L'activité suivante vise à illustrer quelques-unes de ces attentes individuelles, de même que quelques façons de rendre ce service collectif.

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Il s'agit de déterminer l'écart qui existe entre ce que le groupe attend de l'école et ce qu'il en obtient.

1° Au tableau, faites deux colonnes. L'une pour ce que les membres du groupe attendent de l'école et l'autre pour ce qu'ils en obtiennent.

2° Chaque membre du groupe procède à la description de ce qu'il attend de l'école (celle que son enfant fréquente, celle qu'il administre, celle où il enseigne, celle qu'il fréquente, etc.).

Ici, la consigne à observer est de formuler ses phrases à la forme affirmative et le plus précisément possible.

Ce sera le rôle de l'animateur ou de l'animatrice de fournir des exemples puis d'apporter son soutien aux participants au moment du travail individuel. Pour ce faire, il ou elle pourra avoir recours à des questions de clarification: qu'est-ce que vous attendez?, de qui?, à quelle fréquence?, etc.

3° Les participants donnent ensuite une des deux cotes suivantes à chacun de leur énoncé.

1. Très important pour moi.
2. Important pour moi.

4° L'animateur ou l'animatrice compile les résultats, au tableau ou par écrit pour une prochaine rencontre, en associant les énoncés (ce que j'attends - ce que j'obtiens) et en les regroupant par niveau d'importance (1 ou 2).

5° En grand groupe on commente les résultats:

- Y a-t-il des points communs?
- Ce qui est très important pour l'un l'est-il pour l'autre?
- Les situations cotées 1 semblent-elles plus ou moins insurmontables que celles cotées 3?
- Qu'est-ce que ce tableau nous dit des préoccupations des membres du groupe?
- Autres questions possibles.

Il serait intéressant de réinvestir les résultats dans une activité de recherche de solutions.

E. LES ACTIVITÉS DE RECHERCHE DE SOLUTIONS

R_1 UN TIENS VAUT MIEUX QUE DEUX OU TROIS TU L'AURAS?

La dénatalité, un drame!... Inévitablement?

Dans une galaxie naine il y a 10 000 millions d'étoiles maintenues ensemble par la gravité. Dans une galaxie géante il y en a 10 000 milliards!

Un ensemble de galaxies compte de 1 000 à 10 000 milliards de soleils.

La voie lactée, notre galaxie, est d'envergure moyenne. On y trouve entre autres notre soleil, la Terre, le Québec et... sa dénatalité.

Par attraction gravitationnelle, une galaxie peut en «avaler» une autre!

L'activité R_1 ***Un tiens vaut mieux que deux ou trois tu l'auras?*** vous invite à voir la dénatalité dans une nouvelle perspective. Cette activité se prête à tous les genres de groupe et laisse place à l'imagination sans censure.

Peut-on trouver des avantages à la dénatalité? Les relations parents-enfants peuvent-elles y gagner quelque chose? La vision mondiale, le village global gagnerait-il à avoir des «citoyens mondiaux» moins branchés sur la famille Tremblay et plus sur la famille Esperanto?

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

1° En petits groupes, les participants ont pour mandat de ne relever que des avantages à la dénatalité. Amusez-vous.

2° En grand groupe, chaque équipe fait partager ses trouvailles que l'animateur inscrit au tableau.

3° Après avoir fait le tour et avoir donné son avis sur les trouvailles, l'animateur amène les participants à se demander si leur perception de la dénatalité a changé.
Si oui, en quoi?
Souhaitent-ils que le discours politique à ce sujet soit différent?

4° Les avantages relevés pourraient-ils être réinvestis, sur les plans politique, personnel ou social, à court, à moyen ou à long terme?

R_2 PARLONS DE NOS BONS COUPS

On entend dire parfois:

«Les parents ne s'impliquent pas suffisamment dans l'éducation de leurs enfants.»

«Les enseignants ne font pas d'efforts pour se rapprocher des parents.»

«Les administrateurs prennent des décisions administratives à conséquences pédagogiques et non l'inverse.»

Toujours, jamais. Si c'était le cas, le système d'éducation serait tombé depuis longtemps. Il y a sûrement des choses positives qui le maintiennent en vie. Parlons-en donc au cours de l'activité R_2 et au-delà!

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

1° D'abord, les participants, quels qu'ils soient, ont pour mission de reconnaître leurs bons coups en éducation. Cette démarche peut se faire en classe, au cours d'une rencontre ou encore par l'observation entre deux rencontres.

Chaque membre établit une liste de dix gestes qu'il juge être des bons coups.

Ex.: Un jeune se félicite de réussir à conserver une moyenne de 75 % à son bulletin, lui qui livre le journal sept matins par semaine et joue avec l'équipe de volleyball de l'école une dizaine d'heures par semaine.

Un parent seul a fait un contrat-échange avec la voisine qui s'y connaît davantage en maths: elle surveille l'heure des devoirs de leurs trois enfants pendant qu'il prépare le souper pour le joyeux groupe.

Un administrateur se félicite d'avoir pu conserver, malgré les coupures, une éducatrice spécialisée, ce qui a permis d'intégrer deux enfants en difficulté.

Un enseignant et ses collègues de 1re secondaire ont organisé une épluchette de blé d'Inde avec les parents et les jeunes pour lancer l'année scolaire.

Un PNE a suivi un stage de perfectionnement pour mieux détecter les cas d'enfants victimes d'abus.

2° En grand groupe, pour chaque bon coup, chaque membre reçoit les félicitations des autres membres!

3° On fait ensuite ressortir les principales qualités de ces bons coups: créativité, amour, leadership, sens de l'organisation, volonté, etc.

4° On s'en laisse «imbiber» et on prend le temps d'entrer en contact avec les sensations agréables qui montent en soi.

5° On termine la rencontre en demandant à chacun si, selon lui, sa contribution pourra faire changer des choses.

R_3 FAISONS COMME SI

L'activité R_3 ***Faisons comme si*** veut amener les participants à se mettre en contact avec les sentiments et les sensations qu'ils éprouveraient si leurs attentes par rapport aux parents, aux jeunes, aux enseignants, aux administrateurs ou aux PNE étaient satisfaites. Cette activité sera suivie, si on le désire, de l'activité R_4 ***C'est magique!***

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

1° Si vous connaissez des activités de visualisation, utilisez une de celles avec lesquelles vous vous sentez le plus à l'aise.

ou

Ayez recours à une personne-ressource en la matière.

ou

Demandez à un participant de mener le jeu.

2° Selon le groupe, et ce qu'on veut voir améliorer, commencez l'activité par:

Dans l'école idéale, les enseignants...
les PNE...
les administrateurs...
les parents..., etc.

3° Demandez à chaque participant de s'exprimer en l'aidant au besoin de questions d'éclaircissement:
que font-ils? comment le font-ils?, etc.

Encouragez l'imagination et la forme affirmative (évitez les «ils ne font pas», «ne sont pas»).

4° Lorsque le tableau semble assez complet, demandez aux participants de fermer les yeux et de rentrer dans l'image comme dans un film et de s'imaginer y vivre une journée, une semaine.

5° Demandez-leur de se mettre en contact avec les émotions et les sentiments qu'ils éprouvent.

6° Ramenez-les doucement. Si le coeur vous en dit, poursuivez en faisant une mise en commun.

R_4 C'EST MAGIQUE!

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Cette activité est donnée comme une suite de R_3 ***Faisons comme si***. Idéalement, elle devrait avoir lieu peu de temps après cette dernière, par exemple en après-midi si R_3 ***Faisons comme si*** a eu lieu le matin.

1° Demandez aux participants de retrouver les images de leur situation idéale.

2° Demandez-leur ensuite de faire à rebours le chemin entre la situation idéale et la situation actuelle, de manière à retrouver chaque étape franchie pour atteindre la situation idéale. Le faire à rebours est essentiel pour contrer l'esprit critique qui freine parfois l'imagination nécessaire à la recherche de solutions.

3° On met en commun en prenant soin de noter les difficultés surmontées qui, à prime abord, semblaient insurmontables.

4° On retient les bons coups, les innovations, les changements d'attitude ou de perspective qui ont permis d'atteindre la situation idéale.

5° On se rappelle les sensations ou les sentiments éprouvés dans la situation idéale. On les note pour se les rappeler et les utiliser comme phare de temps à autre.

R_5 IL ÉTAIT UNE FOIS UN COLLOQUE

DÉROULEMENT SUGGÉRÉ

Les actes des colloques régionaux sur *L'école et les familles d'aujourd'hui* contiennent bon nombre de recommandations. Bien que fort riches et pertinentes, certaines recommandations portent davantage sur le quoi faire que sur le comment faire.

On dit qu'il y a souvent loin de la coupe aux lèvres. Raccourcissez la distance en voyant avec le groupe comment ces recommandations pourraient passer le cap des voeux pieux ou du quoi faire.

1° Procurez-vous les actes du colloque de votre région.

2° En sous-groupe, les participants retiennent cinq recommandations jugées plus importantes ou plus urgentes que les autres.

Ici, il pourrait être utile de faire un rapprochement entre les recommandations retenues ou à retenir et les attentes formulées à l'activité I_5, ***Bonjour, votre commande***.

3° Chaque sous-groupe travaille ensuite à la réalisation de chaque recommandation.

Ex.: On détermine les personnes ou les groupes à mettre à contribution, le moyen ou le médium pour le faire, etc., en

utilisant au besoin l'information recueillie à l'activité I, ***Vous faites quoi dans la vie?***

On fixe un délai de réalisation et des critères qui indiqueront que l'objectif est atteint.

4° En grand groupe, on met en commun les recommandations et les stratégies en tentant de les organiser dans un plan d'action commun.

5° D'ici à la prochaine rencontre, chaque équipe s'engage à réaliser une étape ou une stratégie complète pour obtenir qu'une des recommandations retenues se concrétise.

À CONSULTER ÉGALEMENT...

Actes des colloques régionaux sur l'école et les familles d'aujourd'hui, Direction de la coordination des réseaux, MEQ.

L'école et les familles d'aujourd'hui. Recueil d'activités pour la classe de français, Direction générale des programmes, MEQ, 1989, 197 pages. Ce recueil utilise certaines émissions d'À plein temps produites par le MEQ et diffusées sur les ondes de Radio-Québec.

La famille, Les dossiers éducation populaire, CSR Chauveau et CSR Tardivel, 1990.

Formation personnelle et sociale, Programmes d'études du primaire et du secondaire, MEQ, 1984.

Ces programmes comprennent cinq volets:

1. Éducation à la santé
2. Éducation à la sexualité
3. Éducation aux relations interpersonnelles
4. Éducation à la consommation
5. Éducation à la vie en société

Parents d'aujourd'hui, Programme d'éducation populaire, Direction de la coordination des réseaux, MEQ, version révisée, 1991.

Ce programme se compose de cinq modules:

1. La famille et l'enfant handicapé
2. La famille et le conflit
3. La famille et la violence
4. La famille reconstituée
5. Les différentes approches éducatives

Formation des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents, DCR, MEQ, 1991.

Le programme se divise en 15 modules:

1. Apprendre à travailler en équipe
2. S'initier au travail en groupe
3. Apprendre à organiser le travail au début de l'année
4. S'initier au rôle de consulté
5. S'initier aux techniques de consultation du milieu
6. Connaître ses attitudes de communication
7. S'initier à certaines techniques de communication
8. Favoriser une meilleure communication avec la direction
9. Favoriser une meilleure collaboration avec les enseignants et les PNE
10. Favoriser une meilleure communication avec l'ensemble des parents
11. Se découvrir comme éducateur
12. Se reconnaître comme agent éducatif de l'école
13. Préciser et mettre en relation les rôles des divers participants à la vie de l'école
14. Le conseil d'orientation
15. Le projet éducatif

Répertoire des documents écrits et audiovisuels relatifs à la famille, DCR, MEQ, 1990.

A N N E X E

LE TEXTE INTÉGRAL DE LA VIDÉO

L'ÉCOLE ET LES FAMILLES D'AUJOURD'HUI

Pour un repérage facile, le texte des dramatiques ou mises en situation avec les comédiens se trouvent dans la colonne de gauche et le texte de l'émission d'affaires publiques, dans la colonne de droite. Celui-ci comprend les interventions de l'animatrice en studio, le texte du commentateur et les témoignages d'adultes, d'adolescents et d'enfants.

En exergue se trouvent des points de repère pour les changements d'intervention (ex.: l'animatrice en studio, la voix du commentateur, etc.).

Famille n° 1:
Une femme et un garçonnet

Dans une cuisine, une femme, chef de famille monoparentale, s'affaire à préparer le souper en rentrant de travailler. Son fils, Sébastien, rentré seul après l'école, se plaint d'avoir faim.

Émission d'affaires publiques télévisée

Pendant ce temps à la télé qui joue dans la cuisine, une émission d'affaires publiques intitulée «Point-virgule» est sur le point de commencer. On y présentera un dossier spécial sur l'école et la famille en prévision du colloque régional sur la politique familiale.

L'animatrice est en studio.

Sébastien: J'ai faim.

La mère: Tu ne t'es pas fait une collation en arrivant de l'école?

Sébastien: J'ai pris un chips à trois heures et demie mais ça fait longtemps.

La mère: Un chips!

L'animatrice en studio

«Ce soir dans notre dossier hebdomadaire, nous vous présenterons une réflexion importante. Avec tous les changements que subit la famille québécoise, est-il nécessaire de redéfinir le rôle de l'école?»

La mère: Sébastien! Maman arrive de travailler, elle est fatiguée! Veux-tu arrêter de faire du bruit!

L'animatrice en studio

«Comment l'école et la famille peuvent-elles solutionner un nombre croissant de problèmes posés d'une part par une famille en constante mutation et d'autre part par une école peu préparée à de pareils bouleversements?

Tel est le sens de la réflexion à laquelle nous vous convions dans ce dossier préparé à la veille du colloque sur la politique familiale et l'école qui se tiendra bientôt dans la région.»

Sébastien: Mon prof a dit que les parents pouvaient y aller au colloque.

La mère: Pour faire quoi, hein? Pour les écouter nous dire quoi faire? De toute façon, le 3 000 $ pour le troisième enfant ce n'est pas pour moi. Puis la politique n'a rien à voir dans la famille et l'école non plus. Je voudrais bien le voir ton prof à ma place!

L'animatrice en studio

«Certains se demanderont en quoi l'école est concernée dans la volonté du gouvernement de se doter d'une politique familiale. Pourtant, de toutes les composantes étatiques par lesquelles s'exprimera la politique familiale, l'école est de loin celle qui entretient avec la famille la plus importante collaboration.»

Famille n° 2:
Une femme et un adolescent

Une femme, enseignante et chef de famille monoparentale, est affairée à la correction des devoirs de ses élèves quand se présente son fils adolescent, prêt à sortir. Les relations sont tendues.

Le fils: Vas-tu passer toute la soirée ici?

La mère: Oui. J'ai pas mal de devoirs à corriger encore.

Le fils: Vous autres les profs vous devriez donner moins de devoirs. Ça vous donnerait plus de temps pour sortir. En tout cas à soir c'est moi qui sors!

La mère: Mais tu n'as pas de devoirs à faire, toi?

Le fils: Occupe-toi de tes devoirs si tu veux mais ne t'occupe pas des miens.

La mère: Mais je ne comprends pas pourquoi tu te fâches!

Le fils: Tu disais ça aussi à papa avant qu'il parte!

L'animatrice en studio

«Cependant nous devons constater que l'école actuelle a de la difficulté à s'adapter aux nouveaux besoins des familles. Pourquoi? Est-ce par manque de volonté? Par manque de ressources? Est-ce aussi parce qu'on n'a jamais su donner de réponse précise à une question importante: qui des parents ou de l'école a la responsabilité de l'éducation d'un enfant? Qui doit donc faire l'effort de s'adapter?

Tels sont quelques-uns des sujets que nous aborderons dans notre dossier.»

Début du reportage:

Des images d'époque sont accompagnées par la voix d'un commentateur, lequel rappelle les faits, donne un complément d'information et soulève des questions.

«L'école québécoise: une institution qui s'est développée au tout début du siècle notamment grâce à l'action du clergé, de communautés religieuses d'hommes et de femmes et qui depuis a subi bon nombre de transformations.

Mais malgré des changements importants tels la laïcisation et le développement du réseau d'écoles publiques, on peut se demander si l'un des fondements de l'école, sa relation avec la famille, a vraiment changé alors que la famille de son côté a subi sa part de transformations.

Quand s'est développé le système scolaire québécois son but était de répondre à des besoins bien précis: éduquer les enfants d'une population rurale, elle-même sous-scolarisée, dans le but de fournir à une société en pleine industrialisation, des citoyens capables de prendre part au développement de la société québécoise.

À l'époque, la famille québécoise avait deux caractéristiques principales:

> elle était conforme à un modèle familial unique et strict et était soutenue par des valeurs morales et religieuses importantes.»

Famille n° 3:
Un homme, une femme et une fillette

Une femme rentre d'un 5 à 7 après le bureau au moment où son compagnon met au lave-vaisselle la vaisselle de son souper et de celui de sa fille.

L'homme: Ah! Bonjour. Tu arrives enfin toi? As-tu soupé?

La femme: Merci. J'ai grignoté suffisamment pendant mon 5 à 7.

La voix du commentateur poursuit, sur des images d'époque

«La famille était nombreuse et offrait un milieu de socialisation actif et un cadre d'apprentissage riche en matière de rôles parentaux, lesquels correspondaient aux valeurs et aux besoins de la société d'alors.

On avait à l'époque adapté l'horaire et le calendrier aux besoins de la société rurale. Ainsi, l'horaire était complémentaire à la présence d'une maman au foyer toujours disponible pour s'occuper des enfants.

L'école tenait aussi compte des réalités du monde du travail et organisait son calendrier de façon à pouvoir accommoder une main-d'oeuvre importante, les enfants dont les services étaient requis tout l'été pour les travaux de la ferme.»

Retour à l'animatrice en studio

«Il est évident que les caractéristiques des familles ont bien changé mais l'école a-t-elle changé ses services en conséquence? Les horaires scolaires prennent-ils encore pour acquis un modèle familial où la mère de famille serait constamment à la maison et ne causent-ils pas de maux de tête aux parents pendant ces 180 jours de l'année où il n'y a ni classe ni travaux des champs?

La société et les familles ont bien changé. En moins de trente ans, c'est-à-dire à peu près le temps que prendront nos enfants pour devenir eux-mêmes parents, la société québécoise rurale est résolument devenue industrielle et urbaine.»

Voix du commentateur et tableau statistique sur le taux de fécondité

«En même temps qu'elles s'urbanisaient, les familles québécoises décidaient de limiter leur taille en ayant recours aux méthodes contraceptives nouvelles.

Dans les années 20, le taux de fécondité était supérieur à quatre enfants par femme en moyenne et des familles d'une douzaine d'enfants étaient chose courante au Québec.

Jusqu'en 1961, le Québec avait toujours eu un taux de fécondité parmi les plus élevés en Occident, soit 3,7 enfants par femme. Mais en 1987, moins de trente ans plus tard, l'indice de fécondité se situait à 1,39 enfant par femme, un taux nettement sous le seuil de renouvellement des générations qui se situe à 2,1 enfants par femme. Des chiffres signifiant qu'à long terme la population québécoise traditionnelle est menacée de disparition.»

Suite du reportage avec un témoignage contemporain

De sa classe à la polyvalente, une adolescente parle du nombre d'enfants qu'elle projette d'avoir.

Une adolescente: J'ai l'impression que je vais contribuer à la dénatalité. J'ai l'intention d'avoir un enfant maximum.

Famille n° 1:
Une femme et un garçonnet

C'est l'heure des devoirs. À la télévision se poursuit l'émission d'affaires publiques. Le garçonnet vient d'entendre le commentateur dire qu'à long terme la population québécoise est menacée de disparition à cause de la baisse du taux de fécondité. Il offre de faire sa part.

La mère: Je ne peux pas t'aider. Je ne comprends rien à tes devoirs.

Sébastien: Moi, si ça peut aider, je suis prêt à m'occuper d'une petite soeur.

La mère: Si tu veux t'occuper d'une petite soeur plus tard tu es mieux de commencer à bien faire tes devoirs.

Sébastien: Serais-tu d'accord pour avoir une petite soeur?

La mère: Je veux bien, mais pas de papa c'est difficile.

Suite des témoignages contemporains

Dans leur classe à l'école primaire, un garçonnet et une fillette parlent du nombre d'enfants qu'ils souhaitent et justifient leur choix.

Le garçonnet: Moi je voudrais avoir deux enfants parce que si je travaillais tard il (un enfant unique) pourrait s'ennuyer.

La fillette: Moi, je suis fille unique. Je voudrais en avoir «juste» un parce que ma mère des fois dit qu'elle n'aimerait pas en avoir une autre comme moi.

Voix du commentateur et images d'époque

«En moins d'une trentaine d'années, la famille québécoise a ainsi perdu deux caractéristiques principales:

- d'une part en remettant en question le modèle familial traditionnel, remise en question qui s'est aussi exprimée par le nombre croissant des séparations et des divorces, et d'autre part en faisant disparaître les familles nombreuses, milieux de socialisation et d'apprentissage naturels.»

L'animatrice en studio

«Ces changements qui ont transformé la famille au niveau de son modèle interne étaient reliés à d'autres changements sociaux venus de l'extérieur.»

Voix du commentateur sur des images de femmes d'hier et d'aujourd'hui suivies d'un tableau statistique sur l'évolution du nombre de familles monoparentales au Québec

«Effets combinés de l'industrialisation, de nouveaux besoins de main-d'œuvre, de la socialisation accrue des femmes et de la redéfinition de leur rôle, de plus en plus de femmes accèdent au marché du travail et entreprennent des carrières.

Quelques-unes par choix, d'autres par accident, plusieurs à la suite de divorce, les familles monoparentales se sont multipliées. De 7,9 % en 1961 elles représentaient, en 1986, 21 % des familles québécoises, soit plus d'une famille sur cinq.»

Famille n° 1:

Départ du garçonnet pour une fin de semaine chez son père et sa nouvelle femme dont les enfants sont chez leur père

La mère: Sébastien finit ses bagages. Hey, t'occuperais-tu de lui faire faire ses devoirs. Je ne comprends rien aux nouvelles méthodes et ses notes ne sont pas fameuses.

Le père: Je viens le chercher une fin de semaine aux quinze jours. J'ai pas mal mieux que de m'occuper de ses devoirs. Je veux l'amener en motoneige.

La mère: Écoute, si tu t'y mets ça va te prendre une heure.

Le père: Ce n'est pas sûr que je vais les comprendre plus que toi, ses devoirs.

La mère: Tu demanderas aux enfants de ta nouvelle femme.

Le père: Ils ne sont pas là cette semaine. Ils sont partis chez leur père.

Voix du commentateur sur un collage des familles nos 1, 2 et 3

«En moins de trente ans, le paysage familial québécois s'est radicalement transformé. La famille nombreuse de modèle unique, ayant un certain potentiel en tant que milieu d'apprentissage, y a été remplacée par des familles multiformes comptant beaucoup moins de personnes ayant des interactions beaucoup plus limitées et offrant ainsi beaucoup moins d'occasions à l'apprentissage naturel des habiletés sociales et parentales.»

L'animatrice en studio

«Les parents d'hier étaient peu scolarisés, souvent même illettrés mais ils constituaient un cadre de référence familiale stable. Au contraire, les parents de demain seront beaucoup plus scolarisés mais ils devront aborder l'éducation de leurs enfants sans pouvoir s'appuyer sur une expérience familiale pertinente.

Pour compenser, l'école doit-elle changer la nature de ses interactions avec la famille, avec les enfants et avec les parents? Si oui, comment?»

Témoignages d'agents d'éducation du réseau scolaire illustrant les propos de l'animatrice

- Lise Doyon-Forgues, directrice de l'école Anne-Hébert

«Depuis une dizaine d'années, ici, à l'école des nouveaux besoins sont apparus surtout en ce qui a trait au marché du travail pour les femmes, à la famille monoparentale et à la reconstitution de la famille. Ce qui signifie que l'école a beaucoup plus d'intervenants avec lesquels elle doit entrer en communication, que ce soit le père, la mère, la personne qui vit avec le père ou la mère, le grand-parent qui vient chercher l'enfant, etc.

Toutes ces nouvelles réalités nous ont menés à nous interroger et à nous demander quels besoins on doit satisfaire avec la nouvelle famille d'aujourd'hui.

Pour moi, en 1989, un service de garde est essentiel et l'école dans laquelle je travaille en fait preuve. Il y a 300 enfants inscrits à la garderie. La garderie fonctionne du premier jour de l'école au dernier, incluant les journées pédagogiques et la semaine de relâche.»

- Jocelyne Gagnon, membre du Comité de parents de l'école Marguerite-Bourgeois

«Maintenant les attentes ont bien changé. Du fait que beaucoup de mères travaillent, les garderies sont devenues d'une importance presque capitale.»

- Un père et sa fillette à la garderie de l'école Anne-Hébert

«Ici à l'école Anne-Hébert on nous offre un service de garderie qui est essentiel parce que pendant que mademoiselle Ève se fait garder, nous, on travaille, on gagne notre vie.»

- Une mère et son enfant à la garderie de l'école Anne-Hébert

«Je ne saurais pas fonctionner autrement. C'est un service dont on ne peut pas se passer.»

- Le père et sa fillette (suite)

«Et pour Ève aussi c'est important. On n'a qu'à se souvenir. Avant on avait des familles nombreuses. Maintenant pour Ève, la famille c'est un peu la garderie.»

Voix du commentateur qui introduit d'autres services offerts par le réseau scolaire et à chacun desquels est accolé un témoignage d'un agent d'éducation

«En plus des services de garde en milieu scolaire, l'école a développé plusieurs outils d'intervention spécialisés tenant compte des réalités familiales.»

Louise Pinsonnault, psychologue, école Anne-Hébert

«Le rôle des professionnels dans l'école est de favoriser le développement de l'enfant et de travailler à la solution des difficultés que rencontrent les enfants à l'école.

On peut agir comme intermédiaire entre l'enfant et l'école. On a un contact privilégié par une entrevue personnelle où il y a moins de confrontation que lorsque l'enseignant a à rencontrer le parent pour lui signaler les difficultés de l'enfant.»

Voix du commentateur et carte infographique du Québec

«Pour poursuivre ses objectifs pédagogiques, l'école doit prendre une part active à la solution de certaines problématiques sociales telles l'intégration de familles d'immigrants ce, non seulement dans la région montréalaise mais partout où ces familles peuvent s'installer.»

- Inno Sagbo, directeur adjoint, école Anne-Hébert

«Il y a, à la commission scolaire, un service général chapeauté par un conseiller pédagogique qui s'occupe des mesures d'accueil au niveau primaire et des classes d'accueil au niveau secondaire.

■ Inno Sagbo (suite)

Pour intégrer le parent, dans un premier temps on fait appel aux associations existantes de ces communautés-là qui peuvent servir d'interprètes pour essayer d'informer un parent d'un service qu'on peut offrir à l'enfant, au parent lui-même par rapport à l'école, par exemple s'il a à suivre des cours à l'extérieur.»

Voix du commentateur expliquant le tableau sur la répartition des enfants par groupe d'âge, par famille

«Si le besoin d'information est particulièrement ressenti par les familles nouvellement arrivées au Québec, n'oublie-t-on pas souvent que les nouvelles familles québécoises ont, elles aussi, un criant besoin d'être informées?

Selon des statistiques, les enfants de 0 à 18 ans se répartissent ainsi parmi les 930 000 familles du Québec:

44,7 %	des familles comptaient un seul enfant
39,9 %	en avaient deux
12,4 %	avaient trois enfants
2,9 %	des familles comptaient quatre enfants ou plus

Ainsi, 57 % des enfants québécois sont dans la même situation que les enfants d'immigrants et ont des parents qui en sont à leur premier contact avec une école bien différente de celle qu'ils ont pu connaître.

Voix du commentateur (suite)

On comprendra alors pourquoi le ministère de l'Éducation organise des activités sur les rôles parentaux, cela par le biais de l'éducation des adultes des commissions scolaires et en subventionnant des organismes volontaires d'éducation populaire.»

- Marie Gosselin, psychologue, Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

«En fait, on peut dire que c'est depuis quatre ans vraiment que le dossier que nous on appelle famille a pris de l'ampleur. Antérieurement, c'était plus le dossier du comité d'école qui a fait son cheminement avec le livre vert.

Les objectifs du programme sont à la fois de développer des habiletés chez les parents à apprendre à se supporter mutuellement, c'est-à-dire se sentir solidaires des autres parents et en même temps acquérir une certaine autonomie dans leur responsabilité de parents. Donc, c'est vraiment de les aider à assumer pleinement leur rôle de parents et de ne pas se sentir démunis ou isolés comme parents.»

L'animatrice en studio

Par le phénomène de dénatalité, les parents modernes se retrouvent plus éloignés que jamais d'une école qui ne les valorise pas toujours. Pourtant, les mêmes parents, plus scolarisés, sont plus aptes que jamais à communiquer avec l'école et à collaborer au projet éducatif.

Famille n° 3:

Le père et la mère veulent se rendre à la remise des bulletins de leur fillette. La mère cherche une gardienne pendant que le père aide aux devoirs.

La mère: C'est pour la remise des bulletins à l'école. Non. On veut y aller tous les deux... ta mère ne veut pas que tu gardes quand tu as de l'école le lendemain! Merci quand même.

Le père: Raymonde, tu es bonne dans les chiffres, toi? Essaie de comprendre ce problème-là. C'est une simple division mais ils ont encore changé de méthode.

L'animatrice en studio

«L'école fait-elle sa part pour se rapprocher des parents? Quelle compétence leur reconnaît-elle?»

Témoignages d'agents d'éducation et d'un membre d'un comité de parents se rapportant aux questions posées précédemment par l'animatrice

- Pauline Laplante, enseignante à l'école Marguerite-Bourgeois

«Comme enseignante, quand tu as un peu d'expérience, c'est facile de se rendre compte quand les enfants sont appuyés à la maison, s'ils reçoivent un certain appui dans l'exécution de leurs travaux, de leurs devoirs.»

- Louise Pinsonneault, psychologue, école Anne-Hébert

«Pour les parents, c'est devenu difficile de faire le suivi. La mère, je dis toujours la mère parce que c'est encore la mère qui s'occupe des devoirs, du rendement scolaire, d'assurer le suivi avec l'école.

On le sait tout le monde: on arrive à la maison et il faut faire le souper. La fameuse période des devoirs qui est souvent une période très difficile à la maison.

Quand je rencontre des parents, l'enfant fait des crises pour ne pas les faire, le parent met de la pression. C'est un cauchemar autant pour l'enfant que pour le parent.»

- Pauline Laplante (suite)

«Je ne voudrais pas engager les autres enseignantes et enseignants mais je pense que c'est de mon ressort d'aller chercher les parents et de tout faire pour que les parents m'aident.

Enseigner, ce n'est pas une sinécure, ce n'est pas facile et je ne peux pas faire ça seule. Je me considère bonne mais je ne peux pas réussir de miracles si je n'ai pas l'appui des parents.»

- Jocelyne Gagnon (suite et fin)

«J'entends souvent les parents dire: «On ne sait pas trop comment ça marche. On ne sait pas trop comment fonctionner à la maison. Ce n'est plus comme dans notre temps.»

- Pauline Laplante (suite et fin)

«Si on se rend compte que les parents ne veulent absolument pas collaborer, moi, en tout cas dans ma classe, je fais venir les parents et je leur dis: «Vous allez me dégager de toute responsabilité si votre enfant échoue son année.»

L'animatrice en studio

«Qui doit prendre la responsabilité de l'éducation des enfants? La collectivité ou les parents en tant qu'individus?

L'école doit-elle modifier ses services pour répondre aux nouveaux besoins de notre société? Sur quels aspects l'école peut-elle et doit-elle agir?

Telles sont quelques-unes des questions auxquelles tenteront de répondre les participants au colloque sur l'école et les familles d'aujourd'hui qui se tiendra dans votre région.

Quelles seraient les réponses des enfants et des adolescents aux questions que se posent les adultes? Nous avons tenté de le savoir en leur posant ces questions.»

Réponses d'enfants d'une école primaire et d'adolescents d'une polyvalente aux questions suivantes:

Qu'est-ce qu'un parent?
Qu'est-ce qu'un enseignant?
Serez-vous parents?
Que changeriez-vous à l'école?

Qu'est-ce qu'un parent?

Un garçon:

> Un parent, moi je trouve que c'est important parce que ça sert comme à nous éduquer.

Qu'est-ce qu'un adolescent?

Un garçon:

> Bien moi, je trouve qu'un professeur c'est comme un deuxième parent. C'est eux qui nous montrent les choses que nos parents n'ont pas le temps de nous montrer. Ils nous éduquent presque autant que nos parents. Jusqu'à la première année c'est nos parents et après c'est presque le professeur qui fait tout le reste.

Une adolescente:

> Certains profs sont prêts à nous donner leur numéro de téléphone pour qu'on puisse les appeler s'il y a quelque chose qu'on ne comprend pas. Alors que d'autres, que tu comprennes ou que tu ne comprennes pas, que tu coules ou que tu ne coules pas ils s'en foutent comme de l'an 40.

Famille n° 3:

L'adolescent rentre à la maison au moment où sa mère termine ses corrections. L'atmosphère est plus légère.

La mère: Déjà revenu? J'ai fini mes corrections. Aimerais-tu ça que je t'aide avec tes devoirs?

Le fils: Connais-tu ça la chimie? Moi je ne comprends rien. Je suis en train de couler mon cours.

La mère: La chimie... Je ne peux pas dire que c'est ma spécialité, mais je peux essayer de t'aider.

Réponses des enfants et des adolescents (suite et fin)

Serez-vous parents?

Une adolescente:

Ça va dépendre de ma situation. Si je gagne beaucoup d'argent je vais pouvoir en avoir plus. Peut-être pas une douzaine mais quatre au maximum.

Aujourd'hui la population va en décroissant, c'est que les parents pensent comme ça maintenant. Il faut avoir notre télé, notre maison, notre voiture et après ça on a le temps d'avoir des enfants. C'est plate penser de même mais je pense comme ça pareil.

Que changeriez-vous à l'école?

Une fillette: J'aimerais qu'il y ait une grande vitre et que d'un côté on voit et que de l'autre côté on ne voit pas. Comme ça nos parents pourraient venir nous voir.

Un garçonnet: Moi, ce serait sur les façons dont seraient disposés les jours de congé. Il parait qu'il y a autant de jours de congé que de jours d'école. Alors, moi je mettrais un jour de congé, un jour d'école. Comme ça je pourrais voir mes parents plus longtemps en une journée.

FICHE TECHNIQUE

VIDÉO

PRODUCTION

Ministère de l'Éducation
- Direction des communications
- Direction générale des programmes
- Direction de la coordination des réseaux

PRODUCTRICE DÉLÉGUÉE

Nicole R. Gagnon

PRODUCTEUR EXÉCUTIF

Benoît Thibault

COLLABORATION

Céline Michaud
Richard Lemieux
Chantal Racine
Archives nationales du Québec
Élèves des écoles Anne-Hébert
et des Compagnons-de-Cartier

ANIMATRICE

Gisèle Gallichan

COMÉDIENS

Vincent Barbin
Josée Dechênes
Martin Dion
Capucine Gagnier-Powers
Raymonde Gagnier
Marie-Ginette Guay
Jack Robitaille
Michel Thibault

NARRATEUR

Benoît Thibault

CAMÉRA

Pierre Racine
Clovis Durand

PRISE DE SON

Yves St-Jean
Pierre Petitgrew

MONTAGE

Jean Villeneuve

INFOGRAPHIE

Maurice Philipps

MUSIQUE

La Clef musicale enr.

PRODUCTION W.B. inc.

Mars 1989

Extrait de: **La formation des parents membres des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents. DCR, MEQ, 1990.**

Préciser et mettre en relation les rôles des différents participants à la vie des écoles

Répartition : en grand groupe aux étapes 1, 2, 4 et 5, en sous-groupes à l'étape 3.

1.1 Connaissance des divers types d'agents d'éducation

Démarche proposée

Première rencontre

(Durée : 45 minutes)

Vous passez en revue tous les types d'agents d'éducation que vous connaissez et vous dites spontanément ce que vous savez de :

- leur tâche;
- leur importance dans l'école;
- leurs relations avec les parents.

1.2 Évaluation des connaissances

(Durée : 15 minutes)

Les parents évaluent ensuite collectivement leurs connaissances sur les rôles des participants à la vie de l'école en relevant leurs points faibles.

Pour faciliter cette évaluation, on peut utiliser les questions suivantes :

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Consignes

Cette première rencontre est assez dense. Il doit veiller avec soin à ce que les différentes étapes se déroulent sans perte de temps.

Il rappelle les objectifs du module. Ensuite, il explique le déroulement des deux rencontres et il répond aux questions du groupe.

1.1 Les parents passent en revue tous les types d'agents d'éducation qu'ils connaissent et disent spontanément ce qu'ils savent de :

- leur tâche;
- leur importance dans l'école;
- leurs relations avec les parents.

Consignes

Il veille à ce que les parents n'oublient aucun participant à la vie de leur école.

Il peut suggérer une technique de «brainstorming» pour faciliter la tâche des parents, si c'est nécessaire.

- Avons-nous nommé tous les agents de l'école?

- Savons-nous comment ces agents voient et vivent leur rôle à l'école?

- Quelles sont les interrogations qui subsistent après cette évaluation?

2.0 Techniques d'enquête

2.1 Enquête

Répartition : en sous-groupe.

(Durée : 45 minutes)

Pour trouver les renseignements qui vous échappent encore, vous allez concevoir une enquête sous forme de questionnaire.

Les techniques d'enquête les plus connues sont :

- l'entrevue face à face;
- l'entrevue téléphonique;
- le questionnaire écrit.

Chacune de ces techniques comporte des avantages et des inconvénients. Étant donné les objectifs que nous visons et le contact personnel qu'offre l'entrevue face à face, nous avons privilégié cette façon de faire pour l'exercice qui suit.

Vous dressez la liste des personnes que vous désirez interviewer et vous précisez les questions que vous voulez poser.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

1.2 Évaluation collective des connaissances sur les rôles des intervenants de l'école en relevant les points faibles.

2.1 Pour trouver les renseignements qui leur échappent encore, les parents vont concevoir une enquête sous forme de questionnaire.

Consignes

Étant donné les objectifs poursuivis, nous avons privilégié l'entrevue face à face pour l'exercice qui suit. Cet exercice nous permettra d'expérimenter les obstacles à ce type d'enquête.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Après l'exercice, si des objections ou des craintes se manifestent, il peut suggérer au groupe d'inviter les divers agents d'éducation à venir les rencontrer, ou encore de faire les entrevues par téléphone ou, en dernier recours, de procéder par courrier.

Pause : 15 minutes

Consignes

Les parents dressent la liste des personnes qu'ils désirent interviewer et précisent les questions qu'ils veulent leur poser.

Pour faciliter ce travail, il peut noter au tableau les intervenants et les questions à leur adresser.

Pause : 15 minutes

2.2 Jeu de rôle (facultatif)

(Durée : 45 minutes)

Pour vous exercer à l'art de l'entrevue tout en vous divertissant, vous vous répartissez les rôles de personne interviewée et d'enquêteur, et vous jouez à l'entrevue.

Jeu de rôle (facultatif)

(Durée : 45 minutes)

Pour s'exercer à l'art de l'entrevue, tout en se divertissant, les parents se répartissent les rôles de personne interviewée et d'enquêteur, et jouent à l'entrevue.

Certains peuvent agir comme observateurs. Le travail d'observation se fait à l'aide du «Guide à l'usage des observateurs», à la page 9 du module 13 du «Guide des parents».

Une fois le jeu terminé, vous mettez en commun les suggestions susceptibles d'améliorer la qualité du questionnaire et la technique d'entrevue.

GUIDE A L'USAGE DES OBSERVATEURS

1. Q. Quels sont les comportements de l'enquêteur qui facilitent le déroulement de l'entrevue?

R. _____

_____

_____

_____

2. Q. Quels sont les comportements de l'enquêteur qui nuisent au déroulement de l'entrevue?

R. _____

_____

_____

_____

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Certains peuvent agir comme observateurs. Le travail d'observation se fait à l'aide du «Guide à l'usage des observateurs», page 9 du module 13 du «Guide des parents».

Consignes

C'est à l'animateur qu'il revient de préciser l'organisation du jeu. Il peut fonctionner en grand groupe ou constituer des sous-groupes.

En grand groupe

Certains parents agissent comme enquêteurs et d'autres comme personnes interviewées. D'autres sont désignés comme observateurs. Il détermine la durée de chaque entrevue de façon à ne pas excéder la durée allouée à cette étape.

En sous-groupe

Chaque sous-groupe doit comporter au moins un enquêteur, une personne interviewée et un observateur.

Les questions des enquêteurs sont celles qui ont été formulées à l'étape précédente.

Il insiste sur le réalisme de la mise en scène. Le jeu en sera à la fois plus amusant et plus instructif.

3- Q. L'enquêteur explique-t-il bien à la personne interviewée le but de cette enquête?

R. _____

_____

_____

_____

4- Q. L'enquêteur agit-il avec suffisamment de diplomatie?

R. _____

_____

_____

_____

5- Q. Croyez-vous qu'une enquête administrée par entrevue en face à face avec les différents agents d'éducation de l'école peut favoriser de meilleures relations entre les parents et ces agents?

R. _____

_____

_____

_____

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Consignes

Une fois l'exercice terminé, les parents mettent en commun les suggestions susceptibles d'améliorer la qualité du questionnaire et la technique d'entrevue. Les remarques des observateurs servent de base à cette discussion.

2.3 Partage des tâches

(Durée : 15 minutes)

Vous répartissez entre vous les tâches d'enquête. Vous fixez la date de votre prochaine rencontre.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Les parents se répartissent les tâches d'enquête. Celles-ci dépendent de la méthode retenue par le groupe.

Le groupe fixe une date pour la prochaine rencontre.

Le délai doit être suffisant pour permettre à tous de réaliser leurs tâches d'enquête.

3.0 Mise en commun

Deuxième rencontre

(Durée : 90 minutes)

Vous mettez en commun les résultats obtenus par votre enquête. Vous déterminez si l'information nouvelle ainsi obtenue compense les points faibles relevés précédemment dans votre connaissance des rôles des agents d'éducation de l'école.

Il peut procéder à ce rapport d'enquête au moyen d'un tour de table.

Il commence par rappeler au groupe les points faibles relevés au cours de la première rencontre.

Pause : 15 minutes

4.0 Discussion

(Durée : 30 minutes)

Vous déterminez quelles sont les relations de collaboration possibles entre les parents et les autres participants à la vie de l'école.

Les parents déterminent quelles sont les relations de collaboration possibles entre eux et les autres participants à la vie de l'école.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Consignes

Il peut alimenter cette discussion à l'aide des questions suivantes :

- Pourrions-nous envisager une réelle collaboration entre les parents et les autres participants à la vie de l'école (les enseignants, la direction, les professionnels non enseignants, les parents non membres du comité d'école, les élèves, les comités de parents, le conseil d'orientation, la commission scolaire)? A quelles conditions?

- Pouvons-nous imaginer d'autres définitions de rôles qui seraient préférables à celles vécues actuellement dans l'école? Lesquelles?

- Comment pourrions-nous améliorer le lien de collaboration avec les différents acteurs, dans le cours des activités du conseil d'orientation et du comité d'école?

5.0 Les parents évaluent maintenant le travail effectué au cours du module en se demandant dans quelle mesure les objectifs formulés au départ ont été atteints.

5.0 Evaluation du module

(Durée : 15 minutes)

Vous évaluez maintenant le travail effectué au cours du module, en vous demandant dans quelle mesure les objectifs formulés au départ ont été atteints.

Notes pédagogiques à l'usage de l'animateur

Consignes

Il peut suggérer au groupe les questions suivantes :

- Comprenons-nous mieux le rôle que nous sommes appelés à jouer au sein du conseil d'orientation, du comité d'école et du comité de parents? Celui que nous voudrions jouer?

- Comprenons-nous mieux le rôle des autres participants à la vie de l'école?

- Avons-nous une meilleure idée de liens de collaboration possibles avec les autres participants à la vie de l'école?

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

51-5338